

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

**El maltrato entre iguales por abuso de poder
(bullying): buscando las raíces.**

**Un estudio comparativo de las representaciones mentales de
alumnos de 3º de Educación Infantil, 1º, 2º y 3º de Educación
Primaria.**

Tesis Doctoral

Pedro Miguel González Moreno.

Director: Héctor Gutiérrez Rodríguez
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

2013

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno
recuerda y cómo la recuerda para contarla.
Gabriel García Márquez. *Vivir para contarla*.

A mi madre, que cada día recuerda menos de
su vida.

ÍNDICE.

Agradecimientos	7
Introducción	9
1. Violencia escolar: el caso de las agresiones entre iguales	16
1.1. Los inicios	16
1.2. La cuestión terminológica	18
1.3. Maltrato entre iguales: delimitación conceptual.....	21
1.4. Las víctimas: características, tipos y consecuencias	23
1.5. Los agresores: características, tipos y consecuencias.....	29
1.6. El maltrato entre iguales como fenómeno de grupo	35
1.7. ¿Qué hacen los compañeros de la víctima ante las agresiones?	37
1.8. ¿Por qué los testigos no ayudan a su compañero agredido?.....	38
1.9. Pocos, pero existen: los defensores	40
1.10. Factores contextuales relacionados con el maltrato entre iguales	43
1.11. Tipos de agresiones: diferencias sexuales y de edad	49
1.12. La cara oculta de las TICs: el ciberacoso	52
1.13. Definición y características	56
1.14. Tipos de ciberacoso	58
1.15. Prevalencia y otros aspectos de interés	60
1.16. El impacto de las ciber-agresiones frente al del maltrato tradicional	63
1.17. Género de los ciber-implicados.....	66
2. Prevalencia del maltrato entre iguales por abuso de poder	69
2.1. Los primeros estudios de prevalencia y el OBQ	69
2.2. Las cifras actuales	73
2.2.1. El <i>Health Behavior School-Aged Children 2012</i>	77
2.2.1.1. Maltratar a otros: agresores	79
2.2.1.2. Ser maltratado: víctimas.....	81
2.3 La situación del maltrato entre iguales por abuso de poder en España.....	83
2.3.1. Los primeros estudios.....	83
2.3.2. Los estudios de la Oficina del Defensor del Pueblo.....	89
2.3.2.1. ¿Qué piensan los alumnos?.....	92
a.- Incidencia de cada tipo de conducta de maltrato a partir de las respuestas de los alumnos desde su perspectiva de víctima	92
b.- Estimación del número de agresores para cada tipo de maltrato..	93

c.- La percepción de la ocurrencia según los testigos	94
d.- El maltrato a través de las TICs.....	95
2.3.2.2.- Variación de la incidencia en función de las características de la muestra	95
a.- Variación en la incidencia de las víctimas	96
b.- Variación en la incidencia de los agresores	97
c.- Variación en la incidencia estimada por los testigos	98
2.3.2.3.- Características de los agresores.....	100
2.3.2.4.- El escenario del maltrato	102
2.3.2.5.- La reacción de los diferentes participantes	104
a.- Qué hacen los testigos.....	105
b.- ¿Qué hacen los profesores?.....	105
2.3.2.6.- Sentir miedo a la escuela.....	105
2.3.2.7. ¿Qué piensan los profesores?	106
a.- El maltrato desde la perspectiva de los docentes.....	107
b.- El escenario del maltrato	108
c.- Las características de los víctimas y los agresores.....	109
d.- Como reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.....	109
e.- La intervención tal como la desea el profesorado	112
2.3.2.8. Comparación entre los informes del Defensor del Pueblo	112
A.- Resultados relativos a las repuestas de los alumnos.....	112
a.- La perspectiva de las víctimas	112
b.-La perspectiva de los agresores.....	112
c.- La perspectiva de los testigos	113
d.- Variación en la incidencia según las características de las muestra	113
e.- Más allá de la incidencia: características de los protagonistas y circunstancias del maltrato	113
f.- ¿A quién se cuenta la agresión sufrida?	114
g.- ¿De quién recibe ayuda la víctima?	114
h.- ¿Cómo se reacciona: la voz de los testigos?	115
i.- ¿Sentir miedo a la escuela?	115
B.- Resultados relativos a las respuestas de los profesores.....	115
2.3.2.9. Comparación de los resultados de los informes del defensor del pueblo con estudios nacionales e internacionales	116

3. El maltrato entre iguales por abuso de poder en la etapa de educación infantil.	125
3.1. Prevalencia del maltrato entre iguales en los alumnos de educación infantil y primer ciclo de la educación primaria	128
3.2. Características de las figuras implicadas en el maltrato en sujetos en educación infantil	131
3.2.1. Los agresores	131
3.2.2. Las víctimas pasivas	133
3.2.3. Las víctimas-agresivas	133
3.2.4. Los defensores y los testigos	137
3.3. Tipos de agresiones que manifiestan los alumnos en la etapa de educación infantil	138
3.4. Intervención	140
4. Características metodológicas del estudio	146
4.2. Objetivos de la investigación	146
4.3. Materiales y procedimiento	147
4.4. Muestra	148
4.5. La entrevista	149
4.6. Los dibujos	151
4.7. Procedimiento	156
4.8. Tratamiento de los datos	157
5. Resultados	159
5.1 Bloque I: Naturaleza del maltrato	159
5.1.1. Naturaleza del maltrato	159
5.1.2. Motivos del maltrato	152
5.1.3. Existencia de antecedentes	167
5.2 Resultados Bloque II: Emociones de los personajes	173
5.2.1.- ¿Cómo crees que se siente la víctima?	173
5.2.2.- ¿Por qué crees que la víctima se siente así?	175
5.2.3.- ¿Cómo te sentirías si te pasase lo mismo que a la víctima?	177
5.2.4.- ¿Por qué te sentirías de ese modo?	178
5.2.5.- ¿Cómo crees que se sienten los agresores?	179
5.2.6.- ¿Por qué crees que los agresores se sienten de ese modo?	181
5.2.7.- ¿Cómo te sentirías si tú fueras uno de los agresor?	183
5.2.8.- ¿Por qué te sentirías de ese modo si fuera uno de los agresores?	184
5.3.-Bloque III. Emociones Morales	186
5.3.1.- ¿Quién se siente culpable?	187
5.3.2.- ¿Por qué se siente culpable?	189

5.3.3.- ¿Quién siente vergüenza?	191
5.3.4.- ¿Por qué siente vergüenza?	193
5.3.5.- ¿Quién siente indiferencia?	195
5.3.6.- ¿Por qué siente indiferencia?	197
5.3.7.- ¿Quién se siente orgulloso?.....	199
5.3.8.- ¿Por qué se siente orgulloso?.....	202
5.4.-Bloque IV: Estrategias de solución.....	205
5.5.-Bloque V. Final de la historia.	211
5.5.1 ¿Cómo va a terminar la historia?	212
5.5.2. ¿Por qué crees que va a terminar así?	213
5.5.- Bloque VI. ¿Ha sido el alumno victimizado?	218
6. Discusión y conclusiones.....	220
6.1. Bloque I. Naturaleza del maltrato	220
6.2. Bloque II. Emociones de los personajes.....	225
6.3. Bloque III. Emociones morales	228
6.3.1 ¿Quién se siente culpable y por qué motivo?.....	228
6.3.2 ¿Quién siente vergüenza y por qué motivo?.....	229
6.3.3. ¿Quién siente indiferencia y por qué motivo?	229
6.3.4 ¿Quién siente orgullo y por qué motivo?	230
6.4. Bloque IV: Estrategias de solución.....	231
6.5. Bloque V ¿Cómo va a terminar la historia?	233
6.6. Bloque VI. ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?	234
6.7. Conclusiones.....	235
Bibliografía.....	240

Agradecimientos.

Antonio Machado dijo *caminante no hay camino, se hace camino al andar*. Yo, que no soy nada machadiano y me gusta andar por territorios ya explorados, un día me embarqué en un viaje que, si hubiera sabido lo duro que iba ser, quizá nunca lo hubiera iniciado. Con esto no quiero decir, ni mucho menos, que me arrepienta del camino recorrido, pero ciertamente debo admitir que subestimé su complejidad.

No tengo la menor duda de que no he estado solo en este viaje; si no hubiera recibido la ayuda de algunas personas claves en mi vida, esta ascensión, más que camino, hubiera sido aún mucho más dura o incluso quizá nunca hubiera coronado.

Yo ahora no estaría escribiendo estas líneas si no hubiera sido por una persona muy especial. Ella me animó con la idea, asumió tareas que eran de mi responsabilidad, despejaba el terreno antes de que yo pasase y asumió riesgos para advertirme de ellos; y todo con un propósito: que yo pudiera llegar a la cima. ¡*Eskerrik asko*, Jaione! Sin ti no lo hubiera conseguido.

Otra persona que me ha dedicado un tiempo que no tenía, arrebatándoselo a su descanso y a estar con su hija, es mi amigo de la infancia Fernando. Cuando vio la forma tan *artesanal* en la que yo estaba codificando los datos recabados, reprimió una sonrisa y se percató de que estaba en apuros. No se lo pensó dos veces: a pesar de las circunstancias adversas que nos esperaban, se puso su traje favorito, los crampones, afiló las *shuriken* y se vino conmigo. ¡Gracias, *Ninja*! Te perdono todos tus retrasos y cambios de citas.

Tengo que mencionar que, aunque solo tengo una hermana biológica, ha habido otras que también me han ayudado. Las hermanas de la Congregación de Santa María de la Providencia, que hasta hace muy poco eran las titulares del colegio concertado del mismo nombre en el que trabajé como orientador, aceptaron mi petición de reducción de jornada. Además, la parte de la jornada que yo dejaba, se la dieron a Jaione. Sin este oxígeno adicional, en términos económicos y sobre todo de tiempo, con el que he contado, esta ascensión hubiera sido prácticamente imposible.

Antonio Suárez director del Centro Público *Juan de Austria* de Alcalá de Henares, mi antiguo profesor de educación física, siempre estuvo dispuesto a ayudarme a encontrar niños para entrevistar. Se reunió conmigo en varias ocasiones y en todo momento estuvo receptivo a mis peticiones. Además, habló con otros directores para que me abrieran sus puertas. Por ello, muchas gracias a él y a Daniel Payo, el jefe de estudios del Colegio Público Miguel Hernández de la misma localidad. También debo citar a José Luis Urbano, director del Colegio Público Iplacea, con quien mantengo una excelente relación que ha trascendido lo profesional. Acabo de darme cuenta de que he escrito hasta tres veces la palabra *público*, algo cada vez menos frecuente en este país y en estos momentos tan convulsos que vivimos. Ahora se llevan otros antónimos, tales como, *recorte* y

privatización. La *Casta* dice que estos son mejores para todos y absolutamente necesarios, pero en realidad es su propia codicia la que realmente da cuenta de su actual profusión.

Inma Bohórquez y Vanesa Pérez, mis compañeras y amigas de departamento, cada una a su manera, me han ayudado proporcionándome víveres y desbrozando partes de este largo viaje de más de dos años, para que yo pudiera estar centrado en lo que debía. Gracias a ellas también.

Decirlo suena muy políticamente correcto, pero no hacerlo sería muy injusto. Gracias también a las niñas y niños y a sus madres y padres; a los primeros por participar en el estudio y a los segundos por permitirlo. Es evidente que sin ellas y ellos este trabajo hubiera sido literalmente imposible de llevar a cabo.

Hay otras personas que también han contribuido a que esta tesis se haya hecho realidad. Sergio Gutiérrez hizo unos excelentes dibujos que nos sirvieron para crear el SCAN-bullying adaptado y lo hizo sin cobrarnos un euro. A Cintia Rodríguez, mi directora de DEA, la quiero y la admiro profundamente; mi corazón intelectual está con ella. Lo siento, Héctor, pero desde el principio sabías que había otra persona. Nadie tiene una teoría de la ontogénesis del significado tan profunda y tan bien argumentada. Menos mal que R. Peter Hobson no habla español, porque de lo contrario se moriría de celos. Gracias al trabajo de Cintia el autismo se ha convertido en una enfermedad desde el punto de vista de su génesis psicológica. ¡Ojalá podamos volver a trabajar juntos!

Quiero agradecer a Héctor Gutiérrez, mi compañero de promoción, amigo y ahora también director de tesis, por haberme brindado la oportunidad de trabajar en este proyecto. Han sido más de dos años de duro trabajo pero tremendamente productivos. Gracias por haberme aguantado y espero que lo sigas haciendo.

Un último agradecimiento, aunque me ha dicho Héctor que no lo haga, pero por una vez no le voy a hacer caso. Somos muchos los que pensamos que en todos los órdenes de la naturaleza existe un *isomorfismo profundo*, término que tomo prestado del Alan Leslie cuando en el año 1987 hablaba de los paralelismos existentes entre el juego simbólico y los enunciados *intensionales*. Pues bien, del mismo modo que la exposición a virus y bacterias contribuye a fortalecer nuestro sistema inmunológico, agentes patógenos de otra naturaleza, antropomorfos para más señas, han hecho que mi sistema *inmuno-psicológico* sea hoy mucho más fuerte que, por ejemplo, el que tenía en mayo de 1999. Gracias también a ellos.

Introducción.

Aristóteles escribió en *el Estagirita* “Quizá es también absurdo hacer del hombre dichoso un solitario, porque nadie, poseyendo todas las cosas, preferiría vivir solo, ya que el hombre es un ser social y dispuesto por la naturaleza a vivir con otros” (Citado en Herranz Ybarra, 2002, pág. 170).

Apoyándonos en esta cita, podemos afirmar que no cabe duda de que un elemento esencial en la ontogénesis de cualquier ser humano lo constituye la interacción con otros sujetos. Esta idea ha ocupado posiciones centrales en algunas de las teorías más importantes en psicología (Vigotsky, 1978; Piaget, 1932). Las interacciones pueden ser definidas como intercambios sociales entre sujetos, en el que las acciones de los participantes son interdependientes, de tal modo que un determinado comportamiento es al mismo tiempo consecuencia y causa de otro. Podemos distinguir una amplísima variedad de interacciones sociales cuya diversidad emana de diversas fuentes, tales como, la duración, la edad a la que tienen lugar, la finalidad de las mismas, el contexto en el que se producen, su naturaleza afectiva, la identidad de los sujetos implicados, etc. (Fabes, Martín y Hanish, 2011).

Una de las fuentes de variabilidad más evidente es la edad de los sujetos implicados. A medida que los sujetos maduran y evolucionan, los cambios físicos, cognitivos y sociales impactan en el modo en el que estos perciben, interpretan y responden a las interacciones con sus congéneres. La mayoría de estos cambios a los que aludimos son paulatinos, aunque determinados elementos contextuales pueden provocar que dichos cambios sean más abruptos de lo habitual como ocurre, por ejemplo, con el comienzo de la escolarización en la etapa de educación infantil, momento en el que los niños comienzan a establecer relaciones con otros iguales más allá de los miembros más cercanos del núcleo familiar. Es en este contexto en el que los niños dejan de jugar solos o con otros niños con los que están muy familiarizados, para hacerlo con un grupo más numeroso de iguales sobre los que tienen un conocimiento, al menos inicialmente, relativamente escaso. Por todo esto, el periodo de la educación infantil se ha considerado un momento especialmente delicado, esencial para el desarrollo de capacidades, comportamientos, actitudes, preferencias, etc., cruciales que subyacen a las interacciones sociales entre iguales (Martín, Fabes, Hanish y Hollenstein, 2006).

Durante esta etapa educativa los niños comienzan a dirigirse con más frecuencia a los iguales y a interactuar con un mayor número de ellos. A esta edad la mayor parte de las interacciones que se producen entre los sujetos son de naturaleza lúdica o dicho con otras palabras, el juego supone la interacción social por excelencia. Este constituye el medio esencial a través del cual los niños de estas edades se comunican (Coplan y Arbeau, 2011). Para que este se desarrolle de forma

satisfactoria, es necesario el desarrollo de habilidades sociales adecuadas que permitan iniciar y mantener dichos intercambios, entre las que podemos mencionar: expresar afectos positivos, prestar una atención adecuada a los compañeros de juego, cooperar en las acciones cuando sea necesario, respetar las normas, etc. (Rubin, Bukowski y Parker, 2006).)

A medida que el sujeto crece, el juego cambia, de modo que inicialmente este constituye una actividad más bien solitaria que poco a poco va evolucionando para convertirse en juego paralelo hacia los tres años de edad, pasando a tener un fuerte componente social hacia los 5 (Coplan y Arbeau, 2011). Existe evidencia de que entre los 3 y los 5 años se produce una disminución de lo que podríamos llamar no ocupación *-unoccupied-*, es decir, ausencia de foco de atención o intención, así como del juego paralelo y un incremento del juego en grupo y de la actividad conversacional con los iguales.

Concluida la educación infantil, comienza la educación primaria en la que las interacciones sociales ganan en complejidad y se requieren habilidades más complejas para resolver con éxito las situaciones a las que deben hacer frente. Consecuentemente el juego se hace más elaborado, incorpora un mayor número de normas y suelen tomar parte un mayor número de sujetos. Por todo ello, ser cooperativo, amigable, asertivo y poseer buenas habilidades de auto-regulación son elementos esenciales en esta nueva fase del desarrollo. Por tanto, podemos afirmar que el juego proporciona a los sujetos las oportunidades necesarias para seguir avanzando en sus incipientes habilidades sociales, socio-cognitivas y lingüísticas.

Igualmente, se ha comprobado que el comportamiento que los niños muestran en estas tempranas participaciones sociales tienen importantes implicaciones en las interacciones sociales que desarrollarán con posterioridad. Por ejemplo, la cantidad de conductas de observación *-onlooking behaviors-* y de lo que hemos llamado inatención, es decir, ausencia de foco de atención o intención, suponen un marcador de la timidez y del miedo social y han sido asociadas a la presencia de trastornos de ansiedad, baja autoestima, incompetencia y exclusión social. Sabemos que los niños prefieren interactuar con otros niños que son como ellos en términos de características visibles como etnia, así como otras no tan visibles, tales como, tendencias conductuales como, por ejemplo, niveles de participación social y calidad del juego. Así mismo los niños realizan importantes distinciones, de tal manera que no se comportan igual con los amigos que con aquellos sujetos que no lo son; con los primeros realizan un mayor número de intercambios sociales *-social overtures-* y juegan de una manera más compleja, mostrándose más cooperativos que con aquellos otros sujetos que no lo son (Coplan y Arbeau, 2011).

Inicialmente los términos amistad y juego van de la mano, de modo que un niño es amigo de otro si pueden jugar juntos. En este sentido, las amistades que se forman en los primeros años de la vida están fundamentalmente vinculadas al hecho

de proporcionar y tener compañía, así como al grado en que los sujetos tienen estilos de juego compatibles. No obstante, dependiendo del contexto, y si las circunstancias lo permiten, se pueden llegar a establecer relaciones de verdadera amistad incluso a edades tempranas. Tres características de las amistades a edades tempranas son, por un lado, el hecho de que pueden romperse con relativa facilidad, suelen establecerse con otro sujeto del mismo sexo y finalmente que están controladas por los padres o cuidadores del niño (Herranz, 2002). Para que este tipo de relaciones puedan desarrollarse, son necesarias capacidades, tales como, adopción de perspectivas, reconocimiento de los afectos, habilidades de comunicación, etc. Las amistades tempranas contribuyen al desarrollo de habilidades socio-cognitivas como, por ejemplo, las que se ponen en práctica en la resolución de conflictos en contextos compartidos (Howes, 2011).

En la adolescencia el juego pasa a desempeñar un papel secundario, comenzando a tener un peso más destacado la relaciones de amistad propiamente dichas en las que se comparten otro tipo actividades y aficiones, tales como, el gusto por un determinado tipo de música, el deporte, ir de compras, etc. Los adolescentes, al igual que los niños de menor edad, valoran y eligen a los amigos en función de determinadas características psicológicas, eligiendo como amigos a aquellos sujetos con los que comparten gustos, intereses o formas de ver la realidad. Este tipo de interacciones están menos vinculadas al centro escolar, de modo que su desarrollo se produce preferentemente fuera del horario lectivo. A estas edades la relación es más estable y los grupos de amigos, a diferencia de lo que ocurre en etapas previas, están formados por chicos y chicas que en algunos casos desembocarán en relaciones de pareja. No obstante, chicos y chicas valoran aspectos distintos en sus relaciones de amistad, ya que en el caso de ellos, los grupos tienden a ser más numerosos, mientras que las chicas valoran especialmente la intimidad y consecuentemente tienden a formar grupos más reducidos. A estas edades el vínculo afectivo está sólidamente establecido y aspectos, tales como, lealtad, sinceridad, intimidad y confianza, entre otros, pasan a ocupar un papel central en ambos géneros (Herranz, 2002). Poseer buenas habilidades comunicativas, entendidas en el sentido más amplio del término – empatía cognitiva y emocional, asertividad, etc.- es esencial para desenvolverse con éxito por estos nuevos derroteros (Fabes, Martin y Hanish, 2011).

Como ya hemos señalado, a todas las edades los sujetos forman amistades con aquellos otros con los que tienen similitudes. Por ejemplo, aquellos sujetos que son agresivos, tienden a establecer lazos de amistad con otros sujetos agresivos. En estos casos, se ha comprobado que la agresividad tiende a incrementarse. Igualmente, los sujetos que son tímidos tienden a relacionarse con otros que también lo son, lo que puede hacer que en estos casos la relación no sea divertida o incluso no resultar reconfortante (Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-LaForte y Burgues, 2006).

A pesar de todo, casi todos los sujetos quieren estar implicados en relaciones de amistad y la mayoría afirman tener un amigo o grupo de amigos especiales a los que describen como sujetos con características positivas y de cuya relación obtienen múltiples beneficios. Las relaciones de amistad desempeñan un papel crucial en la vida de los niños; los amigos pasan mucho tiempo juntos y quieren compartir muchas experiencias vitales de naturaleza diversa. Podemos afirmar que la amistad es una forma básica de experiencia humana que proporciona significado a muchas de las acciones que desarrollamos en nuestra vida (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2011).

El término *amistad* puede ser definido como un fuerte lazo afectivo que se produce entre dos o más personas. Un elemento central de la amistad es la existencia de una *relación igualitaria y bidireccional* en la que una persona se siente atraída por otra que también le corresponde y, en consecuencia, actúan de forma conjunta de cara a la consecución de metas socio-emocionales compartidas. Las expectativas que una relación de amistad genera, varían en función de la edad de los sujetos implicados, de modo que entre los niños de corta edad las amistades se caracterizan por la presencia de actividades comunes y reciprocidades concretas. En la edad escolar, momento en el que los sujetos tienen cierto nivel de desarrollo cognitivo y emocional, los amigos pasan más tiempo juntos y comparten sus intereses y creencias, creando un tipo de relación más estrecha, caracterizada por el desarrollo de una confianza mutua. Finalmente, en sujetos de mayor edad la amistad es vista como un tipo de relación en la que uno puede recibir apoyo emocional e instrumental (Hartup, 1996). Por tanto, podemos afirmar que uno de los elementos esenciales de este tipo de relaciones es la *reciprocidad* en el sentido de que las acciones de los sujetos están mutuamente orientadas, de modo que cuando un amigo hace algo, el otro le responde en consecuencia. Podemos afirmar que la relación que se da entre amigos es *simétrica*, ya que ambos contribuyen por igual a la interacción, no prevaleciendo uno sobre otro.

Newcomb y Bagwell (1995) han agrupado el conjunto de elementos interactivos que caracterizan las relaciones en amistad en cuatro, a saber, *compromiso positivo, manejo del conflicto, desarrollo de tareas y propiedades de la relación*. Cuando se analizan las interacciones entre sujetos que son amigos frente a otros que no lo son, se han hallado diferencias importantes en cada una de estas áreas. Por ejemplo, con relación a lo que estos autores han denominado *manejo del conflicto*, se ha comprobado que los sujetos que mantienen una relación de amistad tienen más conflictos frente a aquellos otros que no lo son, debido fundamentalmente a que pasan más tiempo juntos. Cuando se ha analizado la forma en la que lo resuelven, se ha hallado que aquellos sujetos que son amigos, comparados con los que no lo son, emplean más la negociación y menos estrategias del tipo *el que gana se lo queda todo* –*winner take all*-. Además, desde el punto de vista de la evolución del conflicto, los amigos tienen más posibilidades de permanecer juntos físicamente y continuar interactuando.

Igualmente, las relaciones de amistad proporcionan cualidades a las relaciones personales que tienen efectos directos e indirectos sobre el desarrollo. Por ejemplo, la experiencia de reciprocidad y de intercambio características de este tipo de relaciones otorga a los jóvenes un sentimiento de bienestar y de pertenencia, que a su vez tiene un fuerte impacto positivo sobre el auto-concepto. Elementos, tales como, la compañía, la intimidad e incluso el conflicto están presentes en las relaciones de amistad y brindan a los sujetos oportunidades que les permiten el desarrollo de competencias sociales. Según Bukowski y Hoza (1989) las relaciones de amistad proporcionan seis tipos de experiencias, oportunidades o posibilidades, a saber, *apego, alianza fiable, fortalecimiento del valor, compañía, guía y educación*. Sabemos que los niños que tienen amigos tienen más confianza en sí mismos, muestran una tendencia a sentirse menos solos y deprimidos, están más implicados en la escuela y, por tanto, su rendimiento académico es también mejor (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2011).

Una derivación de lo dicho hasta aquí podría ser que las relaciones de amistad no solo favorecen el desarrollo y el bienestar de los sujetos, sino que les fortalecen puesto que ante situaciones difíciles estarían mejor preparados para afrontarlas de forma satisfactoria, es decir, que este tipo de relaciones personales podrían actuar como factor de protección ante situaciones de riesgo. Existen estudios que han documentado que las relaciones de amistad sirven para atenuar los efectos negativos que para un adolescente tiene vivir en el seno de una familia disfuncional (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee y Sippola, 1996). Igualmente sabemos que en aquellos casos en los que el sujeto ha sufrido maltrato, la evolución posterior de su autoestima es mejor cuando el sujeto tiene un buen amigo a su lado (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2011).

Existe un último elemento relativo a las relaciones de amistad al que nos gustaría referirnos. Además del factor de protección al que acabamos de aludir, las relaciones de amistad sirven para minimizar el daño y maximizar el bienestar. Con esto queremos decir que en este tipo de relaciones, el sujeto intenta proporcionar cuidado, ayuda o un trato justo, entre otros, a su amigo y éste a su vez intenta hacer lo propio con el otro. Las propiedades atribuidas a las relaciones de amistad, incorporan un componente moral, ya que los sujetos esperan de aquellos que consideran sus amigos aspectos, tales como, lealtad, confianza, ayuda o compromiso. Por consiguiente, el binomio amistad y moralidad se dan la mano de modo que el segundo envuelve a este tipo de relaciones (Bukowski, Motzoi y Meyer 2011).

En conclusión, todos estos datos que acabamos de exponer de forma sucinta ponen de relieve la importancia de las relaciones con los iguales, especialmente las relaciones de amistad. Por tanto, podemos hacernos una idea de lo que supondría para un individuo estar privado o excluido de este tipo de experiencias. Lo cierto es que tan pronto como los sujetos comienzan a formar grupos en la infancia temprana, se comienzan a adoptar decisiones sobre quien debe o no formar parte del mismo.

Ser excluido de un grupo es un mal endémico de las interacciones entre las personas (Killen, Rutland y Jampol, 2011). En una situación de este tipo el sujeto no tendría oportunidad de poner en práctica un amplio conjunto de habilidades sociales que son necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en la edad adulta. Igualmente, su grado de bienestar se vería seriamente comprometido ya que, como hemos señalado, las relaciones con los otros suponen una importante fuente de placer, con el consiguiente impacto negativo sobre su autoestima, así como una mayor vulnerabilidad ante determinadas situaciones traumáticas como podría ser formar parte de una familia disfuncional o ser objeto de abuso.

Otro ejemplo de situación potencialmente traumática lo constituye ser objeto de agresiones por parte de tus iguales; sabemos que tener amigos actúa también como elemento de protección ante el fenómeno que se ha dado en llamar *bullying* o, como lo llamaremos en este trabajo, *maltrato entre iguales por abuso de poder* (Smith, Cowie, Olafsson y Liefhoghe, 2002). Este es un tipo de relación perversa que se da entre iguales caracterizado, entre otros elementos, por la existencia de un desequilibrio de poder. En los procesos de victimización, a diferencia de lo que ocurre en las relaciones de amistad, se produce una quiebra de la simetría, de modo que un sujeto, o grupo de sujetos, prevalece sobre otro, contra quien dirigen reiteradas agresiones de naturaleza diversa con la intención manifiesta de causarle daño (Ortega, 1997).

En este trabajo nos vamos a centrar en este tipo de relaciones entre iguales que se producen fundamentalmente, aunque no exclusivamente, en contextos escolares. Para ello en el primer capítulo nos detendremos a analizar en detalle este fenómeno. Hablaremos de sus elementos más distintivos, de los primeros estudios desarrollados en los países nórdicos, de las características de los agresores y de las víctimas, de sus diversas manifestaciones, así como de otras variables contextuales que resultan relevantes de cara a su comprensión. Igualmente, prestaremos especial atención a un tipo de agresión entre iguales que desgraciadamente está de actualidad: el ciberacoso.

Posteriormente, en el capítulo dos, hablaremos de su prevalencia. Haremos un repaso de los primeros estudios sobre este fenómeno que intentaban delimitar su importancia cuantitativa, para posteriormente aludir a otros trabajos de nuevo cuño que arrojan cifras más actuales. Tendremos ocasión de comprobar la fluctuación de cifras halladas de unos estudios a otros, fundamentalmente producto de la diversidad de metodologías empleadas. La segunda parte de este capítulo está dedicada al estudio de este fenómeno en nuestro país para lo cual nos referiremos, entre otros, a los trabajos pioneros desarrollados en la Comunidad de Madrid dirigidos por Isabel Fernández (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989), pasando por los desarrollados en Andalucía por el equipo de Rosario Ortega, para posteriormente analizar en detalle dos de los estudios más importantes realizados hasta el momento en nuestro país,

concretamente los realizados por la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF (2000 y 2007). Concluiremos este capítulo poniendo en relación los datos hallados en los trabajos españoles con los obtenidos en la investigación internacional.

Por su parte, en el tercer capítulo analizaremos diversos trabajos que se han ocupado de analizar este fenómeno durante los primeros años de la escolarización, concretamente en la etapa de educación infantil y primeros años de la educación primaria. Nuestro objetivo fundamental es analizar las investigaciones desarrolladas hasta el momento e intentar proporcionar algo de luz sobre un tema controvertido: *¿podemos hablar de maltrato entre iguales por abuso de poder en sentido estricto en estas etapas tan tempranas del desarrollo y de la escolarización? o ¿las conductas observadas en estos primeros momentos educativos son diferentes y, por tanto, debemos emplear un término distinto para designar este tipo de comportamientos?*

En el capítulo cuatro describiremos las características metodológicas de nuestra investigación, comenzaremos realizando una detallada descripción de los objetivos de nuestro trabajo, para después ocuparnos de la muestra de sujetos con la que hemos trabajado; finalmente describiremos el instrumento empleado, así como el procedimiento concreto desarrollado.

En el siguiente capítulo, el cinco, presentaremos los resultados hallados en esta investigación. Puesto que se trata de un estudio cualitativo en el que empleamos una entrevista semi-estructurada sobre el fenómeno que nos ocupa, realizaremos una presentación de los resultados en función de los siete bloques de preguntas que previamente han sido presentados en el capítulo dedicado a las características metodológicas. Finalmente, el capítulo seis lo dedicaremos a analizar los resultados obtenidos, poniéndolos en relación con otros trabajos llevados a cabo. Finalizaremos este capítulo -y este trabajo- elaborando una serie de conclusiones, en las que pondremos en relación los objetivos que nos propusimos con los resultados hallados, extrayendo implicaciones prácticas que puedan guiar la elaboración de programas de prevención e intervención para este complejo fenómeno.

CAPÍTULO 1.

Violencia escolar: el caso de las agresiones entre iguales.

1.1. Los inicios.

Como acabamos de señalar, no cabe la menor duda de que la relación con los iguales, unos de cuyos rasgos más distintivo es la horizontalidad, desempeña un papel esencial en el ajuste emocional, social y cognitivo de los menores, tanto para el presente del niño como para su futuro desarrollo como miembro activo de la sociedad. Además, este tipo de relaciones constituyen una enorme fuente de satisfacción.

No obstante, existen situaciones en las que esa horizontalidad se desvirtúa, transformándose en una verticalidad, en la que la igualdad de estatus se quiebra dando paso a un nuevo tipo de relación asimétrica de poder que se pone de manifiesto a través de acciones, normalmente en orden ascendente, que un sujeto o grupo de sujetos realiza contra otro (Ortega, 1997), cuestionando su valía como persona y socavando su autoestima hasta el punto de que la víctima perciba el suicidio como su única salida (Olweus, 1999).

Aquí nos vamos a referir a un tipo muy concreto de comportamiento agresivo que se da en el contexto escolar para cuya denominación vamos a tomar prestado -por el momento- el término del inglés: *bullying*. Este es un tipo de agresión particularmente dañina porque se produce en el seno de la institución educativa -en la que los alumnos pasan muchas horas al día y cuya asistencia es obligatoria-, está dirigida contra sujetos en una situación de desventaja y que, por tanto, tienen escasas posibilidades de salir por sí mismos. Además, el agresor o agresores tienen la intención manifiesta de infligir dolor y disfrutan con el sufrimiento ajeno (Defensor del Pueblo y UNICEF [IDP-U], 2000).

En la actualidad, el fenómeno que nos ocupa es ampliamente conocido por un amplio sector de la sociedad. Los medios de comunicación, la sociedad en general, hablan de este tema con relativa frecuencia, especialmente cuando se han producido acontecimientos trágicos que han recibido una importante atención mediática. Muchos padres, educadores o alumnos emplean el término *bullying* -a veces incorrectamente o con significados particulares (Vainillacourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller y Davis, 2008)- para definir determinadas conductas que se dan entre los alumnos de los colegios e institutos. Igualmente, la investigación científica ha aumentado enormemente en las últimas décadas; según la base de datos PsycINFO, en los años 70 se publicaron cuatro estudios cuya palabra clave era *bully/ bullying/ bullied*, 18 en los años 80 y 246 en los 90. Actualmente, se publican entre

100 y 200 nuevos estudios sobre este tema (Salmivalli y Peets, 2009). No hay duda de que este mejor conocimiento es producto, y a su vez redundante, en una mayor sensibilización del conjunto de la sociedad hacia este fenómeno. Sin embargo, no siempre ha sido así.

En primer lugar, debemos señalar que el interés por este tema no ha sido ni mucho menos uniforme, sino que más bien ha fluctuado en función de diferentes variables, especialmente la ocurrencia de tragedias, tales como, suicidios de jóvenes estudiantes por sufrir agresiones reiteradas y humillantes por parte de algunos de sus compañeros. Desgraciadamente, cuando un desenlace de este tipo tenía lugar era ya demasiado tarde para la víctima, sus padres, amigos y demás allegados. Era en estos casos cuando los medios de comunicación se aproximaban al *bullying*, atrayendo una enorme atención mediática que sirvió para sensibilizar a la sociedad en general y a las instancias públicas en particular, que promovieron su estudio en profundidad. En parte fruto de estos vaivenes mediáticos, la investigación sistemática se fue abriendo paso hasta constituir el cuerpo teórico y práctico con el que en la actualidad contamos (Olweus, 1999). A pesar de ello -o quizá por ello-, no tenemos que retroceder mucho en el tiempo para percatarnos de que en realidad el estudio del *bullying* es relativamente reciente. Podemos encontrar las primeras referencias a este fenómeno hacia finales de los años 60. Concretamente, Peter Paul Heineman, un médico (*School Physician*) en 1969, en un contexto de discriminación racial, se refirió a la agresión perpetrada por parte de un grupo de alumnos contra otro. Heineman empleó el término sueco *mobbing* (en inglés *mobbing*) para referirse a esta agresión, quien a su vez lo tomó prestado del etólogo alemán Konrad Lorenz, (1968) que al parecer lo había empleado en su libro *On aggression*. Mobbing en etología se refiere a la agresión que un grupo de animales dirigen contra otro perteneciente a una especie distinta considerada un enemigo natural del grupo (Olweus, 1999).

Por su parte, las primeras investigaciones científicas se remontan a los años 70 en los países escandinavos. Concretamente, Dan Olweus, autor sueco pero afincado en Noruega e ineludible referente internacional, fue el primero de los investigadores que llamó la atención sobre la existencia de un determinado tipo de comportamiento agresivo que se daba entre sujetos de aproximadamente la misma edad en los centros educativos. Con la publicación de su libro *Aggression in the schools: bullies and whipping boys* (1978) marca un punto de inflexión, en primer lugar, por llamar la atención sobre lo que actualmente conocemos como *bullying* y, en segundo, por realizar los primeros estudios sistemáticos en este campo.

Quizá la identificación de este fenómeno en los países escandinavos no fue nada casual, sino más bien todo lo contrario (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Elee, 1999); los altos niveles de bienestar existentes en esta zona del globo, su naturaleza pacífica y preocupación por los derechos de las personas, entre otros factores, constituyó en realidad un caldo de cultivo ideal para prestar atención a

un tipo de conducta execrable que se daba entre niños y que puede llegar a producir altos niveles de sufrimiento, no solo a la víctima, sino al conjunto de la comunidad educativa.

Otro país que, en torno a los años 80, también prestó una importante atención a este fenómeno fue Japón a través de un concepto muy similar, aunque no exactamente equivalente, denominado *Ijime*. Posteriormente, dicho interés declinó, para volver a resurgir con fuerza a mitad de los 90 (Smith *et al.* 1999). Otros países europeos, tales como Inglaterra, Gales y Escocia se sumaron a esta iniciativa investigadora con posterioridad, en torno a comienzos de los 90, como consecuencia, en parte, de un congreso europeo celebrado en 1987 en Stravanger (Smith, 1999a) y, en parte, debido al éxito que tuvo un programa de intervención contra el *bullying* desarrollado en Noruega. Fuera de Europa, países como Estados Unidos, Canadá, Australia o Nueva Zelanda también se iniciaron programas de investigación en torno a las mismas fechas.

1.2. La cuestión terminológica.

El empleo del término *mobbing* para referirnos a lo que hoy denominados *bullying* no ha estado exento de polémica; el propio Olweus en sus primeros escritos ya aludió a algunos de sus inconvenientes (Olweus 1978). En primer lugar, se señala que el propio Lorenz nunca empleó el término *mobbing* en su libro en versión original alemana (1963, 1966) sino que fue su traductor al sueco, Sverre Sjölander, etólogo de profesión, quien realmente lo hizo.

Por otro lado, cuando empleamos el término *mobbing* para referirnos a este tipo de comportamiento, hacemos hincapié en un tipo concreto de violencia: aquella a la que un grupo de alumnos dirige contra otro. Dicho tipo de agresiones ciertamente se dan y pueden ser incluidas bajo el paraguas del término *bullying*, pero no son las únicas o las más representativas, ya que en muchas ocasiones es tan solo un alumno -o un reducido grupo de ellos- quien actúa contra otro (IDP-U, 2000 y 2007; Salmivalli y Peets, 2009). Igualmente, el empleo de este término pone excesivo énfasis en la *temporalidad del fenómeno*, es decir, en un momento puntual un grupo de sujetos agrede a otro, mientras que una de las características esenciales del *bullying* es la reiteración de la agresión (Olweus, 1999).

Si nos referimos a una de las definiciones más citada que se han proporcionado del fenómeno (Olweus 1993) podemos apreciar cuáles son en realidad sus elementos más importantes. Según Olweus el *bullying* es *una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas claros efectos negativos: descenso de su autoestima, estados de ansiedad e*

incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

A partir de esta definición podremos enumerar sus rasgos distintivos con respecto a otras conductas agresivas, a saber:

- a) La primera hace referencia a un **desequilibrio de poder** entre la víctima y el/los agresor/es. Dicho desequilibrio puede emanar de una mayor fortaleza física o de una superioridad numérica por parte de los agresores, pero también existen otro tipo de desequilibrios menos tangibles, si se quiere más sutiles, tales como, diferencias psicológicas.
- b) La agresión **se repite durante el tiempo**. La víctima es agredida durante un periodo que se extiende en el tiempo y no es simplemente una agresión puntual. No obstante, hay autores (del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Muelen y Granizo, 2005) que señalan que la reiteración, aunque de gran relevancia, no es necesariamente un elemento imprescindible de este fenómeno. Según estos autores una única agresión puede ser suficiente para ser calificada como tal si logra su propósito.
- c) Finalmente, como toda conducta agresiva, el agresor tiene la **intención manifiesta de dañar a su víctima**.

Otras dos características, si se quiere secundarias, pero que conviene tener presentes aluden al hecho de que, en ocasiones, el agresor o los agresores **disfrutan con el sufrimiento de la víctima**, es decir, la aflicción y sumisión de la víctima actúa como un potente refuerzo para el agresor y que las agresiones no son provocadas por la víctima sino **que carecen de toda justificación** (IDP-U, 2000).

Basándonos en esta definición, podemos concluir, sin duda, que el **bullying** es un tipo de **abuso** que se distingue de otras formas de maltrato, tales como, la violencia de género o el abuso infantil en el tipo de relaciones que se da entre las partes que intervienen y el contexto en el que se producen (Olweus, 1999).

Hasta aquí hemos tomado prestado del inglés el término **bullying**, pero llegados a este punto podemos y debemos plantearnos cuál es el término más adecuado en español para referirnos a este tipo de conductas. La elección de un término que recoja todas estas características no es una cuestión baladí, sino de gran importancia por diversos motivos; una elección adecuada es crucial para poder realizar comparaciones precisas del fenómeno estudiado entre diferentes países, establecer la importancia cuantitativa del mismo o valorar la efectividad de un determinado programa de intervención, entre otras razones (Smith, et al., 2002).

Para tal fin se desarrolló un estudio internacional (Smith *et al.* 2002) en el que tomaron parte 14 países que representaban 11 lenguas indoeuropeas y tres asiáticas y en el que participaron 1.245 niños (604 de 8 años y 641 de 14 años). El objetivo del estudio era establecer qué términos eran empleados por los sujetos de esta edad para referirse a diferentes situaciones de agresión entre iguales. Para ello, se emplearon 25 viñetas en las que aparecían representadas toda la gama de comportamientos que pueden ser incluidos dentro del término ***bullying***, desde agresiones físicas hasta la exclusión social, además de otras conductas de naturaleza opuesta, es decir, comportamiento pro-sociales como, por ejemplo, prestar el lapicero a un compañero que había olvidado el suyo. Los resultados mostraron que, en el caso de la muestra española, los términos más empleados para referirse a este tipo de comportamiento agresivo fueron, por este orden, ***maltrato, meterse con, rechazo, abuso y egoísmo***. Finalmente, el término seleccionado por los autores para referirse al concepto en la muestra española fue una combinación de los dos más empleados, a saber, maltrato y abuso, lo que finalmente desembocó en la acuñación del siguiente concepto *maltrato entre iguales por abuso de poder* (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Andrés y Barrios, 2007).

La definición que hemos aportado sobre este fenómeno contribuye a delimitar el concepto del que nos estamos ocupando; ciertamente es clara y precisa pero, sin embargo, podemos preguntarnos si las concepciones que manejan los alumnos, fundamentales para el estudio de este fenómeno, incorporan sus elementos más característicos o dicho en otras palabras *¿hasta qué punto dicha concepción del maltrato entre iguales es compartida entre investigadores y estudiantes?* Pudiera darse el caso de que unos y otros manejasen concepciones distintas y ello provocase, por ejemplo, errores en la estimación de la prevalencia. Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver, y Davis (2008) llegaron a la conclusión de que el concepto de maltrato entre iguales que los estudiantes manejan raramente incorporan las tres características definitorias a la que nos hemos referido más arriba. Este hecho provocó que en un cuestionario administrado a 1.767 sujetos, de entre 8-18 años, se encontrase prevalencias distintas en función de si los sujetos respondían a dicho cuestionario a partir de sus propias definiciones o a partir de una definición que les era proporcionada antes de responderlo y que recogía los elementos cardinales del fenómeno. Concretamente, hallaron que si bien es cierto que la mayoría de los sujetos, hasta un 96% de la muestra, aludían en sus propias definiciones a acciones negativas, encontraron que tan solo el 26% hacía referencia al *desequilibrio de poder*, el 6% a la *reiteración* y el 1,7% a la *intencionalidad* del agresor .

Como consecuencia de esto, se halló una prevalencia superior del maltrato entre iguales entre aquellos alumnos asignados a la condición “*sin definición*” frente a los de la condición “*con definición*”. Por el contrario, cuando se trataba de que el propio sujeto informase en qué medida él o ella había maltratado a sus compañeros, se

obtuvieron resultados opuestos, es decir, la prevalencia era menor en la condición “sin definición”. Vaillancourt et al. (2008) atribuyen estos resultados al *sesgo fundamental de la atribución* (Ross, 1977) que se traduce en la existencia de un sesgo positivo o negativo en función de si valoramos nuestro propio comportamiento o el de los otros, respectivamente. En el caso concreto que nos ocupa, los sujetos tendrían a sobredimensionar la ocurrencia del maltrato entre iguales cuando se trataba de valorar el comportamiento de los otros y a disminuirla cuando de lo que se trataba era de valorar el propio comportamiento.

Un resultado de este tipo no es ni mucho menos nuevo en la investigación; Salmivalli Lagerspetz, Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1996) ya encontraron algo similar; los sujetos que estaban implicados en casos de maltrato entre iguales como agresores o ayudantes y reforzadores del agresor, tendían a subestimar su nivel de implicación cuando eran ellos quienes debían valorar su propio comportamiento en comparación con las valoraciones de sus propios compañeros. Por si fuera poco, la cifra de defensores de la víctima se dispara cuando se pregunta directamente a los sujetos sobre su comportamiento en estas situaciones. Sutton, Smith y Swettenham (1999) encontraron que el 44% de los sujetos de su muestra, compuesta por 193 participantes (102 niñas y 91 niños) de edades comprendidas entre los 7 años y 7 meses y los 10 años y 8 meses, consideraba que su comportamiento en los casos de maltrato entre iguales era el de defensor. Un resultado que no coincide con los que sabemos actualmente del fenómeno (Pöyhönen y Salmivalli, 2009; Salmivalli, 2010). Es decir, hay muchos menos defensores de los que dicen ser; un tema sobre el que nos ocuparemos de forma profusa más adelante en este trabajo. Por el momento, señalar que actualmente sabemos que la mayoría de los sujetos son en realidad testigos casuales -*bystanders*- de las agresiones (Salmivalli, 1996; Berger, 2007).

1.3. Maltrato entre iguales: delimitación conceptual.

A pesar de que para referirnos a este fenómeno vamos a emplear el término *maltrato entre iguales por abuso de poder*, no es el único que recibe en nuestro idioma. *Acoso escolar*, *maltrato escolar* o *victimización* suelen usarse indistintamente para referirnos al mismo fenómeno (Díaz-Aguado, 2006; del Barrio, Martín, Almeida, Barrios, 2003). No obstante, con relación al concepto de victimización, las investigaciones apuntan a que, aunque existe cierto grado de solapamiento entre este y el maltrato entre iguales por abuso de poder, no son totalmente equivalentes (Salmivalli, Peets y Hodges, 2011). *Victimización* se refiere fundamentalmente al hecho de ser receptor de cualquier tipo de agresión, sin necesidad de que se den el desequilibrio de poder y la reiteración característicos del maltrato entre iguales. Siguiendo este razonamiento, podríamos entender que el maltrato entre iguales es un tipo de conducta más agresiva que la victimización y, por tanto, sus efectos serían más negativos para la víctima. Hunter, Boyle y Warden (2007) hallaron que los sujetos que habían sufrido *maltrato entre iguales*

por abuso de poder, percibían la situación más amenazante, fuera de su control y presentaban mayores niveles de depresión frente a aquellos otros que habían sido victimizados. Asimismo, las estrategias de afrontamiento que uno y otro grupo empleaban eran distintas, concretamente los sujetos que habían sufrido maltrato entre iguales manifestaban mayores niveles de lo que podríamos denominar “pensamientos ojalá” (*wishful thinking*; Ej.: *ojalá pudiera cambiar el modo en el que siento, ojalá ocurriera un milagro*, etc.) y de apoyo social (*social support*; Ej.: *hablar con alguien que pudiera hacer algo para ayudarte con el problema, hablar con alguien sobre cómo te estabas sintiendo*). Por consiguiente, podemos concluir que *victimización* y *maltrato entre iguales por abuso de poder* no son constructos idénticos. No obstante en este trabajo los emplearemos de forma indistinta.

No cabe duda de que el *maltrato entre iguales por abuso de poder* es un subtipo de conducta agresiva, pero obviamente no todas las conductas agresivas pueden ser entendidas como manifestaciones de maltrato entre iguales como, por ejemplo, una pelea ocasional o un enfrentamiento entre dos miembros de un grupo que, con un estatus similar, compiten por alcanzar una determinada posición de poder (Del Barrio et al., 2003). Por tanto, nos parece oportuno delimitar estos conceptos y otros que guardan una relación muy estrecha entre sí. Podemos comenzar diciendo que hay autores que señalan que lo realmente distintivo de la conducta agresiva es el daño/consecuencia que produce. Desde esta óptica, y tomando prestado el ejemplo de Del Barrio et al. (2003), podríamos calificar como agresivo el trabajo de un dentista puesto que infringe daño al paciente, aunque evidentemente la finalidad última de su labor no es esta, sino más bien todo lo contrario: evitar su sufrimiento. Una concepción restrictiva o incompleta del concepto de agresión, como la que acabamos de aludir, paradójicamente podría llevarnos a sacar de la categoría de conducta agresiva un intento fallido de atropello. Por ello, nos inclinamos por la propuesta de Brain (1994, en Coie y Dodge, 1998) que afirma que la agresión es una categoría multifactorial cuyos rasgos distintivos son conductas potencialmente dañinas, intencionales y resultan aversivas para la víctima. O dicho de otro modo, entendemos por **conducta agresiva** todo aquel comportamiento que tiene como fin infligir daño de forma intencionada a una persona o grupo de personas; el agresor/es debe/n creer que el comportamiento causará daño a la persona contra la que va dirigido y ésta última intentará evitar dicha acción (Bushman y Anderson, 2001).

Por otro lado, a menudo la conducta violenta y agresiva se han empleado como términos prácticamente sinónimos cuando a juicio de algunos autores son conceptos diferentes. Según el propio Olweus (1999a) la *conducta violenta* es aquella en la que el agresor usa su cuerpo y/o algún objeto para infligir daño sobre otro individuo. Por tanto, esta es un subtipo de conducta agresiva, pero que incorpora características propias. Otros autores (del Barrio, et al., 2003), incluyen bajo el paraguas de conducta violenta no solo el empleo del propio cuerpo o un instrumento para hacer daño, sino

también *insultar*, *desear* o incluso *mirar* y que la realidad atacada no sea necesariamente material, sino también inmaterial como son los sentimientos o la convivencia. Con el fin de ubicar el concepto que nos ocupa, nosotros vamos a ceñirnos a la segunda de las conceptualizaciones mencionadas.

Por tanto, desde esta óptica *el maltrato entre iguales por abuso de poder* es tanto un tipo de comportamiento agresivo, como violento que puede ser manifestado, por ejemplo, dando un puñetazo a un compañero o sembrando rumores acerca de ese mismo compañero.

Otros dos conceptos que pueden contribuir a ubicar el maltrato entre iguales son los de *agresión proactiva*, es decir, el comportamiento que tiene como fin principal provocar daño en su víctima y *agresión reactiva* que es empleada en respuesta a una amenaza percibida o provocación social (Dodge, 1991, en Salmivalli y Peets, 2009). Como ya hemos señalado, una de las características del maltrato entre iguales es que la agresión carece de justificación, es decir, la víctima no ha hecho nada para provocar al agresor/es -esta idea será analizada en el siguiente apartado dedicado a las características de las víctimas-, por lo que el maltrato entre iguales debe ser considerado fundamentalmente como una agresión proactiva (Salmivalli y Peets, 2009).

Una vez que hemos buceado en los orígenes y definido el concepto del maltrato entre iguales, revisado sus características más distintivas y lo hemos ubicado dentro del concepto de la conducta agresiva, quisiéramos centrar nuestra atención en dos de los protagonistas de este tipo de comportamientos, es decir, en las víctimas y los agresores, analizando sus características, así como el impacto que sus respectivos roles ejercen, especialmente el de los segundos, tanto desde el punto de vista individual como grupal.

1.4. Las víctimas: características, tipos y consecuencias.

A partir de los estudios iniciales de población se intentó definir lo que podemos identificar como el *perfil* de los sujetos que terminan convirtiéndose en víctimas. Olweus (1999a) señala que estos sujetos parecen ser más inseguros y ansiosos que el resto de los estudiantes. Cuando sufren agresiones reaccionan llorando, no suelen responder con otras agresiones e incluso, en su forma habitual de proceder, muestran rechazo hacia el comportamiento agresivo. Su autoestima es baja, presentando una visión negativa tanto de sí mismos como de la situación. El 32,15% de las víctimas afirma que lo son precisamente porque no responden a las agresiones y el 23,96% de los agresores señala este motivo para dar cuenta de su selección (Observatorio Convivencia Escolar, 2010). Egan y Perry (1998) encontraron que aquellos sujetos con un auto-concepto pobre, eran objeto de victimización; además, este se resentía aún más como consecuencia de su condición de víctima. Por otro lado, encontraron el patrón inverso, es decir, sujetos con un adecuado auto-concepto, especialmente el

componente referido a la competencia social percibida, actuaba como factor de protección en sujetos en situación de riesgo, es decir, alumnos débiles o con escasas habilidades sociales. Otros estudios han encontrado resultados similares (Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki y Poskiparta, 2002).

En realidad, se piensa que estas características son al mismo tiempo causa y consecuencia de su condición de víctimas, creándose un círculo vicioso del que resulta difícil salir (Salmivalli et al., 1996). Otras investigaciones ponen de manifiesto que tener una discapacidad (Kaukiainen et al., 2002), tener una característica física diferenciadora (estar obeso, tener orejas de soplillo, usar gafas, etc.), pertenecer a una minoría étnica o incluso haber sido objeto de determinadas pautas de crianza son factores de riesgo, pero no determinantes para convertirse en blanco de las agresiones (Egan y Perry, 1998; Berger, 2007).

Las investigaciones actuales (Salmivalli y Peets, 2009; Salmivalli, Peets, y Hodges, 2011) han venido a confirmar estos datos aportando otros nuevos. Actualmente sabemos que los agresores no escogen al azar a sus víctimas, sino que dicho proceso es más reflexivo de lo que inicialmente pudiera parecer, mostrando una tendencia a seleccionar "*víctimas fáciles*" dado su perfil físico y/o psicológico. Almeida, Caurcel y Machado (2009) han documentado que efectivamente los agresores perciben a sus víctimas como sujetos vulnerables. Este hecho puede ser interpretado como una confirmación de que efectivamente existe un perfil concreto de víctima. En general, las víctimas tienden a ser sumisas, físicamente débiles y rechazadas de modo que el agresor pueda demostrar su poder al resto del grupo sin tener que preocuparse por ningún tipo de venganza, ni perder el afecto de aquellos compañeros que le importan, (Veenstra, Linderberg, Zijlstra, De Winter, Verhulst, 2007; Veenstra, Linderberg, Munniksmá y Dijkstra 2010). Salmivalli et al. (1996) encontraron que, con independencia de su sexo, las víctimas tenían el estatus más bajo de todos las figuras participantes en el maltrato entre iguales, mostrando baja aceptación y altos niveles de rechazo. Sutton et al. (1999b) y Kaukiainen et al. (2002) han documentado que son sujetos socialmente poco hábiles, lo que les convierte en blancos aún más fáciles.

La condición de víctima se ha asociado a determinados problemas, tales como, depresión, miedo, soledad, ansiedad, trastornos del sueño, enuresis secundaria, baja autoestima o rechazo a la escuela. Con relación al rendimiento académico, los resultados no están claros; algunos estudios hallan que ciertamente los sujetos que sufren maltrato tienen peores rendimientos académicos (Erath, Flanagan Bierman, 2008), aunque otros encuentran que para que este impacte negativamente en las calificaciones del alumno, deben además darse otros factores, tales como, poca implicación de los padres en las tareas escolares o presencia de otros problemas de conducta como hiperactividad (Beran, 2009).

Las consecuencias descritas no solo se producen durante el periodo en el que las agresiones tienen lugar, sino una vez de que el maltrato ha cesado, pudiendo incluso prolongarse durante años (Beran, 2009; Hawker y Boulton, 2000). En un estudio en el que se analizaron 33 tipos diferentes de agresiones entre iguales, encontraron que aquellos sujetos poli-victimizados, tenían más riesgo de desarrollar problemas psiquiátricos, tales como, depresión y ansiedad que los que habían sufrido un único tipo de agresión (Estell, Finker, Ormrod, Turner, Hamby, 2005). Además, cuanto más se prolongue esta situación en el tiempo, peores son las consecuencias, exacerbándolas aún más. Con el tiempo las víctimas no se gustan a sí mismas, desarrollan miedo al centro escolar, desconfían de sus compañeros lo que conduce a un empeoramiento de su situación y esto a su vez a más abusos (Troop-Gordon y Ladd, 2005). Las consecuencias se dejan sentir más allá de la adolescencia; Van der Meulen, Soriano, Granizo, del Barrio, Korn y Schäfer (2003), mediante el empleo de informes retrospectivos, hallaron que los adultos que habían sido objeto de maltrato por sus iguales tendían a mostrar sentimientos de soledad en el caso de las mujeres y menor autoestima con relación al sexo opuesto en el caso de los hombres. Igualmente, los adultos que se dedicaban a la docencia y que habían sido objeto de maltrato mostraban, frente a aquellos que no lo habían sido, una mayor sensibilización ante el fenómeno y recomendaban a las víctimas que buscasen ayuda en otros iguales y/o que informasen a un adulto de lo ocurrido.

Lo que acabamos de señalar es coherente con los denominados modelos transaccionales del desarrollo, que sostienen que las características propias del sujeto contribuyen a construir y modelar el propio contexto y este a su vez hace lo propio con dichas características. Salmivalli e Isaacs (2005) encontraron, coherentemente con estos modelos, que aquellos sujetos con una percepción pobre de sí mismos tendían a ser objeto de maltrato, ya que se convertían en víctimas fáciles. Paralelamente, la condición de víctima tenía un impacto negativo sobre la valoración que esta realizaba sobre su grupo de iguales. En este estudio se constató que ser rechazado es un factor predictor para el desarrollo de dificultades con los iguales, entre otras, ser objeto de otras conductas de maltrato. Por consiguiente, el maltrato entre iguales puede percibirse como un tipo de conducta que impide desarrollar y mantener relaciones con los otros a aquellos sujetos que más lo necesitan. Este tipo de situaciones exagera aún más el desequilibrio entre víctima y agresor, un aspecto crucial de este tipo de relaciones sobre el que más tarde volveremos.

No solo las características personales del sujeto influyen de cara a convertirse en víctima, sino también las de sus amigos. Los sujetos con riesgo de ser victimizados, tienen mayor probabilidad de serlo si tienen amigos que son físicamente débiles o son rechazados por el grupo, en comparación con aquellos sujetos que tienen amigos fuertes y gozan de prestigio. Actualmente sabemos que tener amigos que son fuertes y con un buen estatus actúa como un factor de protección de cara a ser objeto de

agresiones (Hodges y Perry, 1999, en Card y Hodges, 2007); en caso de producirse, modera sus efectos, manifestando menor rechazo al centro escolar y el impacto sobre sus calificaciones, de producirse, es menor (Erath et al., 2008). Por su parte, Sainio, Veestra, Huitsing y Salmivalli, (2010) encuentran que las víctimas que han sido defendidas por sus compañeros, tienen mejor autoestima, son menos rechazadas y, en consecuencia, tienen mejor estatus que aquellas que no cuentan con compañeros protectores. En otro estudio de seguimiento de 208 víctimas, de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, se encontró que dos años más tarde, el 78% se habían deshecho de esta condición. Según ellos mismos, tener amigos había sido la clave para superar la situación (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor y Chauha, 2004). De hecho, en la evaluación de un programa de intervención contra el maltrato entre iguales desarrollado en Finlandia, se ha constatado que tener “amistades protectoras” -*protectives friendships*- es un elemento más a tener en cuenta de cara a hacer frente a este fenómeno (Salmivalli, 2010). En un estudio llevado a cabo en España por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010), el 67,3% de los alumnos entrevistados afirmaron que una de las mejores medidas para evitar el maltrato fue que toda la clase apoyase al estudiante agredido. Por su parte, en el informe del Defensor del Pueblo y UNICEF (2007), el 70% de los profesores señaló que la falta de amigos es una de las causas principales para dar cuenta de las agresiones que sufren los alumnos victimizados. Finalmente señalar que en un reciente trabajo (Bilsky et al. 2013) los autores hallaron que el impacto del maltrato se veía mitigado cuando las víctimas contaban con el apoyo por parte de sus padres, entendido este como la capacidad de prestar atención, proporcionar afecto, ayuda, comprensión, etc., a sus hijos; concretamente los autores documentaron una menor presencia de síntomas depresivos en las víctimas frente a aquellos otros sujetos que no contaban con este tipo de apoyo familiar.

Por otro lado, está constatado que en todos los grupos suele haber, como mucho, una o dos víctimas, fenómeno que se ha dado en llamar la ilusión del *objetivo único*. Evidentemente, esto afianza la idea entre sus propios compañeros, de que debe haber algo en ellas que las haga propensas a sufrir este tipo de agresiones, pero quizá este argumento no es suficiente o no excluye la existencia de otros para entender las razones que den cuenta de este hecho. Algunos autores sostienen que la *selección* de las víctimas por parte de los agresores depende no solo de sus características o de las de sus amigos, sino también de las del agresor, concretamente de su astucia (Garandeau y Cillessen, 2006). El hecho de que haya una única víctima en el grupo hace que esta se siente aislada y, por tanto, la probabilidad de venganza disminuya, al contrario de lo que ocurriría si las víctimas fuesen varias, ya que podrían aunar fuerzas y defenderse de las agresiones. Además, la agresión parece más justificada a los ojos de los testigos cuando solo hay una víctima que cuando hay varias.

A pesar de que aquí hemos presentado la imagen prototípica *de la víctima*, hubiera sido más correcto hablar *de las víctimas*, puesto que ya los antiguos estudios de población (Smith et al. 1999) pusieron de manifiesto que existían, al menos, dos tipos, la *sumisa* o *pasiva*, a la que ya nos hemos referido, y la que algunos autores han denominado *provocadora*, esta última caracterizada, siempre según estos autores, por presentar un comportamiento que tiende a irritar a sus compañeros y terminan convirtiéndose en objeto de agresiones por parte de estos -recuérdese aquí lo que se dijo más arriba sobre la ausencia de provocación por parte de la víctima al hablar de los elementos distintivos del maltrato entre iguales-. Algunas investigaciones recientes han venido a confirmar estos datos, llegando a definir, al menos, tres patrones de víctima: *víctimas pasivas*, las *víctimas reactivas-agresivas* y las que se han dado en llamar *agresores-víctimas* -bully-victims- (Vermande, Aleva, Orobio, de Castro, Olthof y Goossens, en Salmivalli, Peets y Hodges, 2011). Esta últimas, se caracterizan por ejercer el papel de agresor con determinados compañeros pero, al mismo tiempo, son víctimas de otros. Es un papel inestable en el tiempo (Rodkin y Berger, 2008), es decir, los sujetos pueden pasar de ser considerados agresores-víctimas a ser solo agresores o solo víctimas en función de las valoraciones de sus propios compañeros. Las *víctimas-agresores* son impulsivas y disruptivas, poco o nada prosociales, tienen escasas habilidades sociales, de hecho, comparativamente con las víctimas pasivas y los agresores, muestran peores rendimientos en tareas de teoría de la mente (Shakoor, Jaffe, Bowes, Oullet-Morin, Andreou, Happé, Moffit y Arseneault, 2012) y disponen de limitados recursos personales para hacer frente a los problemas. Además muchas de ellas tienen algún diagnóstico clínico como TDAH, trastorno oposicionista desafiante, retraso en el desarrollo, entre otros (Nordhagen, Neisen, Stigum, Kholer, 2005). Estos sujetos muestran un tipo de agresión reactiva inadecuada, es decir, responden de forma agresiva ante situaciones ambiguas, accidentales o inocentes. No gustan ni a sus iguales ni a los profesores; quizá por todo ello, tienen un bajo estatus (Berger, 2007).

Se piensa que estos tres tipos de víctima han sido objeto de diferentes procesos o pautas de socialización. Las víctimas agresivas han crecido en familias que mostraban una mayor tendencia a emplear medios punitivos, hostiles y abusivos que las de las víctimas pasivas (Schwartz, 2000). Además, las víctimas-agresivas informan de altos niveles de sobreprotección, negligencia, niveles bajos de supervisión y afecto parental -*parental warmth*-. Por su parte, la investigación muestra que las víctimas pasivas han sido objeto de prácticas más positivas en sus familias de las que fueron objeto los agresores o las víctimas-agresoras (Veenstra, Lindenberg, Osdehinkel, De Winter, Verhulst y Ormel, 2007). Ladd y Kochenderfer (1998) encontraron que los sujetos victimizados -víctima pasivas- habían sido objeto de un tipo de crianza más intrusiva por parte de sus padres, caracterizada por una mayor tendencia a interrumpir el curso de acción del niño, cambiar el tema de conversación de forma

abrupta, anular su iniciativa o reclamar la realización de determinados comportamientos. Por el contrario, aquellos sujetos cuyos padres habían respondido, en tiempo y forma, de manera más contingente a las demandas de sus hijos, tenían menos probabilidad de que fuesen victimizados. Igualmente, aquellos niños -no encontraron este resultado en niñas- que mostraban un excesivo apego a su progenitores, eran victimizados en mayor medida que aquellos otros que no mostraron este patrón de apego.

Ciertamente, el papel de víctima es realmente difícil de sobrellevar y produce altos niveles de sufrimiento tanto a los allegados, especialmente a los familiares del alumno, como al propio sujeto que lo sufre. Por ejemplo, Kochenderfer y Ladd (1996) encontraron una relación directa entre el ajuste al colegio y ser o no victimizado. Sus resultados vienen a confirmar que el hecho de que un alumno sea objeto de agresiones por parte de sus iguales, tiene un enorme impacto en su ajuste a la escuela, medido a través de las siguientes variables: soledad, gusto y/o evitación del colegio y rendimiento escolar –recuérdese lo que hemos dicho más arriba sobre el maltrato entre iguales y rendimiento escolar-. Estos autores encontraron que dicho ajuste se resentía en aquellos momentos en los que el sujeto era objeto de agresiones por parte de sus iguales y que, por el contrario, tendían a mejorar cuando dichas agresiones cesaban. Además, esta situación se exacerbaba cuanto mayor era el tiempo en el que se extendía la agresión. Esto último ha sido corroborado en otros estudios (Solberg y Olweus, 2003).

La mayoría de las víctimas se reconocen, como tales, es decir, son plenamente conscientes de su situación, a diferencia de lo que puede ocurrir con otras figuras identificadas en los casos de maltrato entre iguales (Salmivalli, et al. 1996; Sutton y Smith, 1999; Vailancourt et al. 2008). Paradójicamente, un *contexto negativo* tiene efectos positivos sobre el malestar de la víctima, ya que si son varios los sujetos agredidos, el proceso de atribución sobre las posibles causas recae sobre los agresores; por el contrario, cuando la víctima está aislada, es más probable que tienda a culparse de la situación, lo que en última instancia incrementa su desajuste, una idea a la que ya hemos aludido anteriormente. En un estudio realizado por Huitsing, Veenstra, Sainio y Salmivalli (2012) se ha encontrado que las víctimas mostraban una autoestima más baja y mayores síntomas de depresión cuando estaban solas que cuando eran varios los sujetos agredidos –algo no muy habitual por los motivos ya comentados-. El *nivel de dispersión del maltrato entre iguales* viene a confirmar la existencia de determinados factores contextuales -que abordaremos de forma profusa más adelante en este trabajo- que ejercen su influencia en el fenómeno analizado. Sentse, Scholte, Salmivalli y Voeten (2007) ya habían documentado previamente este fenómeno referido al nivel de dispersión de las agresiones.

1.5. Los agresores: características, tipos y consecuencias.

A diferencia de lo que ha ocurrido con el perfil de las víctimas, en el que las nuevas investigaciones han ido confirmando y afinando los datos que ya apuntaban las investigaciones de corte más clásico, en el caso concreto de los agresores, lo que sabemos actualmente sobre su perfil guarda un escaso parecido con el definido en las primeras investigaciones (Olweus, 1999) o, al menos, ha sido muy cuestionado (Sutton, Smith y Swettenham, 1999a y 1999b; Salmivalli, Peets y Hodges 2011).

Concretamente, el retrato prototípico de los agresores era el de sujetos con escasas habilidades sociales, baja autoestima, bajo estatus y con problemas de ajuste en el grupo. Esta hipótesis ha recibido escasa o ninguna confirmación en la investigación o, al menos, ha sido muy matizada. Los sujetos con baja autoestima e inseguros no buscan la admiración, ni la visibilidad social característica de los agresores, sino que tienden a evitar ser rechazados, humillados, así como otras situaciones dolorosas, es decir, su conducta está orientada hacia la autoprotección (Tice, 1993, en Salmivalli y Peets, 2009).

En la actualidad, sabemos que los sujetos que se implican activamente en este tipo de agresiones son dominantes, manifiestan deseos por conseguir metas no materiales *-agentive goals-*, tales como, ser respetado y admirado por los iguales. Con relación a su nivel de aceptación dentro de su grupo de iguales, pueden llegar a ser percibidos como populares, poderosos y “guays” *-cool-* entre sus compañeros de clase (Junoven y Galván, 2008) sobre todo cuando además poseen características que son admiradas por el grupo, tales como, buena condición física, atractivo físico, visten bien o poseen sentido del humor (Villancourt y Hymel, 2006). En estos casos, no solo gozan de popularidad percibida en el seno del grupo, sino también sociométrica, es decir, son alumnos con poder y que gustan a sus compañeros. Además, suelen tener una posición central en el grupo y tienden a establecer relaciones con otros sujetos de características similares a las suyas (Salmivalli, Huttunen y Lagertspetz, 1997) *-sobre esta cuestión nos ocuparemos más adelante-*.

No obstante, no todo ha sido refutado con respecto al perfil de los agresores; ya en los estudios clásicos (Smith, 1999a) se apuntaba que en su perfil psicológico podríamos encontrar dos características distintivas, a saber: a) tienen una fuerte necesidad de control sobre los otros y b) la conducta agresiva tiene un componente instrumental, es decir, el agresor la emplea como medio para la consecución de fines de naturaleza diversa, desde materiales, como dinero, a otros de naturaleza menos tangible, como poder y estatus.

En general, según la literatura más reciente, podemos afirmar que los agresores se sienten seguros mediante el empleo de la agresión, esperan resultados positivos de la misma y la perciben como un medio aceptable para conseguir sus fines (Tobin, Schwartz, Hopmeyer y Abou-Ezzeddine, 2005). El hecho de que este perfil sea valorado como una *deficiencia* o como *diferencia* en estilos de procesamiento social es

algo que ha sido objeto de debate en la literatura (Crick y Dodge, 1996; Sutton, Smith y Swettenham, 1999a y b y 2001). La competencia social ha sido tradicionalmente entendida como la capacidad para conseguir las metas propias. Según la literatura especializada en el tema, aquellos niños que obtienen sus metas pueden ser vistos como socialmente competentes, con independencia de que para ello hayan hecho uso de estrategias prosociales o coercitivas (Sutton, Smith y Swettenham, 1999a y b). En realidad, algunas investigaciones (Hawley, Little y Card, 2007) han delineado un curioso patrón de los agresores que ha sido denominado “*controladores bi-estratégicos*”, es decir, son sujetos caracterizados por un uso adecuado de ambos tipos de estrategias, a saber, prosociales y coercitivas, para la consecución de sus fines personales. De esta última idea, se desprende que no debemos percibir a los agresores como un grupo unitario, sino que puede haber importantes diferencias entre unos sujetos y otros (Kaukiainen et al., 2002).

Con el fin de comprender las discrepancias entre los resultados de las investigaciones de corte más clásico y las más recientes, se han esgrimido varios argumentos, a los que a continuación vamos a referirnos.

En primer lugar, debemos distinguir entre *popularidad sociométrica* o *preferencia social*, es decir, en qué medida un sujeto es aceptado por sus iguales y la *popularidad percibida* que se relaciona con el estatus en el grupo en función del poder, impacto y visibilidad. Por tanto, ambos tipos de popularidad son constructos distintos hasta el punto de que, de hecho muchos estudios han constatado que los agresores no gozan de la simpatía de sus iguales, es decir, popularidad sociométrica, y ello a pesar de que son considerados como populares y tienen mucha visibilidad en el seno del grupo, es decir, poseen popularidad percibida (Rodkin y Berger, 2008; Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009).

Otro argumento esgrimido para dar cuenta de las discrepancias aludidas se refiere al hecho de que no solo hay un tipo concreto de agresor, sino varios. Vaillancourt, Hymel y McDougall (2003) encontraron diferencias importantes entre alumnos agresivos en un estudio de sujetos de 6º-10º curso. Concretamente, fueron capaces de distinguir hasta tres tipos, a saber, agresores socialmente rechazados, psicológicamente problemáticos y agresores líderes con altos niveles de popularidad percibida. Por su parte, Kaukiainen et al. (2002) pudieron distinguir a los agresores en función de su grado de inteligencia social; todos ellos tenían en común un nivel alto en autoestima. Los autores hipotetizan que, en función de sus habilidades sociales o inteligencia social, los agresores pueden desarrollar agresiones más o menos elaboradas. Con relación a su alto nivel de autoestima, se piensa que esta emana precisamente del comportamiento abusivo que ejercen sobre sus víctimas, en otras palabras, les estimula someter a los otros. Por tanto, estamos ante un tipo de sujetos - no todos los agresores son así- cuya forma de reaccionar ante el sufrimiento ajeno no

es empático, sino todo lo contrario; muestran, por expresarlo de otro modo, una *empatía invertida*.

Precisamente, una tercera razón para entender el buen estatus de los agresores dentro del grupo, la podemos encontrar en el concepto de *inteligencia social*, es decir, la habilidad para analizar o leer las intenciones, conductas y las metas de los otros. Ciertamente las agresiones pueden ser resultado de un procesamiento inadecuado de la información de naturaleza social, por ejemplo, malinterpretando una determinada conducta como amenazadora o agresiva cuando en realidad no lo es (Crick y Dodge, 1994). Pero las agresiones indirectas, un subtipo de agresión más común a medida que ascendemos en el desarrollo, requieren, entre otros, altos niveles de inteligencia social -además de la existencia de cierta estructura de grupo-; Kaukanien, Björkqvist, Lagerspezt, Österman, Salmivalli, Rothberg y Ahlbom, (1999) encontraron una correlación positiva entre inteligencia social y agresión indirecta. Por su parte, Sutton et al. (1999), aunque no pudieron confirmar esta última relación, sí encontraron una clara relación entre la figura del agresor y su nivel de inteligencia social. Por tanto, los agresores que tienen altos niveles de inteligencia social y hacen uso de una agresividad indirecta, muestran altos niveles de popularidad percibida, tienen posiciones centrales en el grupo y obviamente buenas habilidades sociales. Sin embargo, Shakoor et al. (2012), en un reciente estudio de seguimiento de gemelos en situación de riesgo, han encontrado que aquellos sujetos implicados en situaciones de maltrato, ya sea como víctima, agresor o víctima-agresor, mostraban pobres rendimientos en teoría de la mente, un componente esencial de lo que hemos denominado inteligencia social. No obstante, en este estudio, y como los propios autores han reconocido, no distinguieron entre los maltratadores líderes de aquellos que no lo son, una distinción clave para confirmar si efectivamente existe una diferencia en esta capacidad entre ambos tipos de agresores.

Un cuarto argumento, relacionado con el anterior, lo podemos encontrar en la *teoría del control de la fuente* (Salmivalli, 2010), que viene a decir que aquellos sujetos que son eficaces de cara a la consecución de sus metas y tienen acceso a fuentes materiales y sociales tienden a ser valorados positivamente por sus iguales. El control de la fuente puede obtenerse mediante el uso de estrategias coercitivas, pro-sociales o ambas. Por tanto, cabe la posibilidad de que aquellos miembros del grupo más hábiles hagan uso de determinados tipos de estrategias -coercitivas y pro-sociales- para controlar las fuentes y de este modo ganarse el respeto y la admiración del grupo, es decir, gozan de un buen nivel de estatus entre sus iguales.

No obstante, y para complicar aún más lo referente al estatus del agresor, no debemos perder de vista que algunos estudios, relativamente recientes, encuentran resultados que cuestionan el supuesto alto estatus de este o, al menos, no lo hacen extensible a todos los agresores. Rodkin y Berger (2008) encontraron que ciertamente los agresores tenían, frente a las víctimas, un estatus mayor cuando este era

conceptualizado como popularidad percibida –en oposición a la popularidad sociométrica- y agredían a sujetos del mismo sexo, es decir, a otros chicos –y no a chicas- Por el contrario, aquellos agresores que agredían a chicas no gozaban de buen estatus con independencia de cómo se conceptualizase, ya fuese popularidad sociométrica o percibida. Además, en estos casos la víctima -la chica- tenía un estatus superior al de su agresor. Por su parte, Veenstra, Lindenberg Munniksman y Dijkstra (2010) encontraron que el rechazo a dicha conducta se producía en la adolescencia –quizá por la importancia que cobra el sexo opuesto en esta edad-, pero no cuando se daba entre sujetos de edades inferiores. Igualmente, estos mismos autores hallaron que las chicas que agredían a los chicos eran rechazadas, con independencia de la edad de los implicados.

Finalmente, otro argumento para añadir a la lista que da cuenta de las discrepancias entre los resultados de los estudios de corte más clásico y los más actuales, apela a factores contextuales, concretamente a las normas de clase. Sentse, Scholte, Salmivalli y Voeten (2007) encontraron que cuando las agresiones se producen en clases en las que el maltrato es normativo, es decir, es común, los niveles de rechazo al agresor no son tan acusados como cuando se dan en aulas en las que el maltrato entre iguales es infrecuente. Es decir que, en última instancia, la conducta del agresor llevará a un menoscabo de su estatus dependiendo del contexto en el que se dé, más concretamente, de lo común que sea su comportamiento en su grupo clase.

Por otro lado, para comprender el comportamiento de los agresores, podemos acudir a los factores familiares de riesgo. Existe evidencia de que los agresores podrían haber aprendido a comportarse de esta manera a través de la observación de conflictos y agresiones entre adultos durante edades tempranas (Schwartz, Dodge, Petti y Bates, 1997). Igualmente, se ha contrastado que los agresores tienden a percibir a sus padres como autoritarios, punitivos y a recibir de ellos un escaso nivel de apoyo (Bowers, Smith y Binney, 1994). Los estilos de crianza inadecuados pueden contribuir al desarrollo de un tipo de agresión proactiva a través del procesos socio-cognitivos (Dodge, 1991). Por ejemplo, cuando los niños ven que sus padres se salen con la suya mediante el uso de una conducta violenta, puede hacer que la agresión se perciba como un medio para la consecución de sus fines. Además, las pautas de crianza pueden transmitir el valor de la admiración y el respeto del grupo, algo que en combinación con una cognición que tiende a considerar la agresión como algo positivo y niveles bajos de empatía, puede suponer un factor de riesgo para el desarrollo de un tipo de conducta agresiva como la que se produce en el maltrato entre iguales por abuso de poder.

Por tanto, la probabilidad de que un sujeto se convierta en agresor depende, en parte, de su tendencia a valorar positivamente el estatus dentro del grupo. Así mismo, otras variables personales y contextuales contribuirán a incrementar o

disminuir dicha probabilidad, tales como, las creencias de autoeficacia o las expectativas -el maltrato es un medio para conseguir la admiración del grupo-. Por el contrario, actitudes negativas hacia el maltrato o la presencia de altos niveles de empatía hacia la víctima tendrían un efecto opuesto.

En conclusión, parece que la imagen del agresor como sujeto rechazado, con escaso protagonismo en el grupo, al menos, no es representativa de todos ellos. No obstante, no todo es poder y protagonismo en estos alumnos. A pesar de que haya estudios que constatan que estos sujetos tienen altos niveles de autoestima, Salmivalli (2001a) ha puesto de manifiesto que los sujetos agresivos tienen debilidades subyacentes. Esta observación se basa en estudios que han mostrado que hay relación entre agresividad y narcisismo o lo que es denominado egolatría amenazada -*threaten egotism*- (Busman y Baumeister, 1998, en Garandau y Cillessen, 2006). Una forma de entender la conducta agresiva es percibirla como el medio que usa el sujeto para proteger su autoestima, de modo que dirige su agresividad contra aquello que amenaza su autoestima, es decir, contra aquello que diga algo negativo de sí mismo. Por tanto, el agresor puede seleccionar a su víctima porque esta supone una amenaza a su imagen positiva, lo que en última instancia se traduce en que en la base de la elección estuviera la envidia. Al hablar de envidia, no nos referimos necesariamente a aspectos materiales, sino a otro tipo de cuestiones menos tangibles. Por ejemplo, sabemos que el agresor tiene una fuerte necesidad de control por lo que quizá lo que envidia de la víctima es su habilidad para hacer amigos que no se basen en dicho control. Esto último, sin embargo, es claramente contradictorio con el retrato que hemos hecho de la víctima como alguien con bajo estatus y escasas habilidades sociales, lo que viene a corroborar la idea de que no todas las víctimas tienen un bajo perfil entre sus iguales y de que, efectivamente los elementos contextuales desempeñan un papel esencial en la génesis del maltrato.

Finalmente, aunque a corto plazo los agresores -al menos una parte de ellos- se salen con la suya, gozan de estatus, poder e impacto en el grupo, a la larga el panorama no es tan positivo. A medida que los alumnos van creciendo, el comportamiento agresivo va perdiendo terreno en beneficio de la negociación, algo que los sujetos agresivos apenas han puesto en práctica. Esto hace que vayan perdiendo protagonismo en el grupo, algo similar a lo que les ocurría a las víctimas (Laursen, Finkelstein y Betts, 2001, en Berger, 2007). Por tanto, si realizamos un seguimiento de su conducta, sería esperable que su nivel de inserción y éxito social no fuese tan elevado como cuando estaban en clase. Esta idea ha sido confirmada; en un estudio en 25 países, se encontró que los agresores tenían mayor probabilidad que las víctimas de terminar consumiendo alcohol y de meterse en peleas (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, Scheidt, 2001). En una encuesta en Finlandia con 16.410 estudiantes de instituto se encontró que entre los agresores chicos la probabilidad de desarrollar ideas relacionadas con el suicidio era cuatro

veces mayor que en el resto de la población (Kaltiala-Heino, Rimpela, Marttunen, Rimpela y Rantanen, 1999). A las agresoras chicas tampoco les va mucho mejor; tienden a elegir compañeros sentimentales violentos y mayor probabilidad de tener embarazos no deseados (Putallaz y Bierman, 2004, en Berger, 2007). Olweus (1999a), en un estudio de seguimiento desarrollado en Suecia, halló que el 60% de los sujetos que fueron identificados como agresores por los profesores y sus propios compañeros, cuando tenían 24 años habían sido fichados por la policía. Y entre ellos, entre un 35-40% habían sido condenados tres o más veces frente el 10% de los sujetos del grupo control. En conclusión, la conducta agresiva no solo tienen consecuencias negativas para las víctimas y sus allegados, sino también para los agresores -y probablemente también para sus allegados-.

Nos gustaría señalar que, a pesar de que hemos descrito las características de víctimas y agresores, la investigación actual ha puesto de manifiesto la importancia del análisis minucioso de las relaciones diádicas entre agresor y víctima. Concretamente, existe cada vez más evidencia de que la conducta agresiva no se distribuye homogéneamente, sino que tiende a darse entre determinados tipos de sujetos. Como ya hemos señalado, sabemos que los agresores eligen a sus víctimas de manera minuciosa. Uno de los factores determinantes para comprender la estabilidad de la relación de maltrato entre víctima y agresor es el *desequilibrio de poder* existente en la diada. Veenstra, et al. (2007) confirmaron que la diada agresor-víctima se constituye por un agresor que es chico, dominante y agresivo, y por una víctima, que es vulnerable, rechazada y no agresiva.

No obstante, la vulnerabilidad de la víctima no es suficiente para comprender la relación que establece con su agresor, es decir, no es su vulnerabilidad entendida en términos absolutos lo que por sí misma crea el desequilibrio de poder y, por tanto, la relación de maltrato, sino dicha vulnerabilidad con relación al estatus del agresor. Esto explicaría por qué determinados sujetos son agredidos por determinados compañeros, es decir, ejercen el rol de víctima, pero al mismo tiempo se convierten en verdugos de otros, como ocurre con los agresores-víctimas.

Lo que en última instancia queremos decir es que los procesos socio cognitivos pueden constituir un mecanismo potencial por el que la relación víctima-agresor se mantiene a lo largo del tiempo (Salmivalli y Peets, 2009). Inicialmente, los patrones de procesamiento de la información, y consecuentemente los comportamientos, fueron tratados mayoritariamente como características de personalidad. Sin embargo, la investigación más reciente muestra que las cogniciones sociales y comportamientos son en gran medida específicas de las relaciones.

No obstante, lo anterior no debe hacernos perder de vista que si queremos tener una comprensión global del maltrato entre iguales, debemos considerar el grupo en el que tiene lugar. El objetivo primordial del maltrato es la consecución de un determinado estatus dentro del mismo, por lo que el grupo es un elemento esencial

del fenómeno, ya que es este quien asigna el estatus de cada uno de sus miembros y para ello es esencial que sus componentes presencien la agresión (Salmivalli, 2010).

1.6. El maltrato entre iguales como fenómeno de grupo.

El maltrato entre iguales es actualmente entendido como un intento de obtener y mantener una posición dominante en el grupo, es decir, que en última instancia el sujeto emplea la agresión como medio para lograr un mayor estatus (Salmivalli, 2010; Salmivalli, Peets y Hodges, 2011). Según Keltner (2003, en Salmivalli y Peets, 2009) este es el resultado de una evaluación de atributos que produce diferencias en respeto y prominencia en el grupo.

A partir de esta conceptualización, podemos hacer una serie de predicciones. Por ejemplo, sería esperable que los agresores -frente a aquellos alumnos que no lo son- mostrasen una mayor motivación por lograr una buena posición en el grupo. Sijtsema, Veenstra, Lindenberg y Samivalli (2009) encontraron que cuanto mayor era el interés de un sujeto por alcanzar un buen estatus en el grupo, entendido como prestigio, popularidad percibida y búsqueda de poder, mayor era la probabilidad de que se implicase como agresor en casos de maltrato entre iguales -especialmente en la adolescencia- y viceversa, es decir, aquellos sujetos que eran agredidos por sus iguales, tenían un escaso estatus en el grupo, entendido como popularidad percibida, prestigio y dominancia. Además, los agresores puntuaban alto en agresividad proactiva, mientras que las víctimas hacían lo propio en agresividad reactiva. Víctimas y agresores tenían en común los escasos niveles de popularidad sociométrica, es decir, ni unos ni otros gustaban a sus compañeros.

Una segunda derivación sería que este tipo de agresiones fuese más frecuente en aquellos momentos de la vida de las personas en los que el estatus aparece entre las prioridades más anheladas. LaFontana y Cillessen (2002) han encontrado que en la adolescencia temprana hay una mayor necesidad de alcanzar un buen nivel de estatus frente a otros aspectos, tales como, una relación romántica, éxito académico o deportivo o mantener una amistad. Además, es precisamente en este momento evolutivo cuando se produce un mayor número de episodios de maltrato entre iguales (Scheithauer, Hayer, Petermann y Jungert, 2006).

Una tercera implicación sería la de esperar que el agresor eligiera a sus víctimas de forma concienzuda de modo que le sirvan para su objetivo último: mostrar su poder al grupo. Ya hemos señalado que los agresores suelen escoger a sujetos débiles física y/o psicológicamente, inseguros, sumisos y con pocos amigos; un conjunto de características personales que les convierten en víctimas fáciles. Finalmente, una cuarta implicación es que el agresor necesita testigos, ya que es el grupo el que en última instancia asigna el estatus de cada uno de sus miembros. En estudios en los que se ha empleado observaciones naturalistas, se ha encontrado que había testigos presentes en un 85-88% de las agresiones, (Hawkins, Pepler y Craig, 2001).

En realidad, la concepción de maltrato entre iguales como un fenómeno de grupo ha estado presente prácticamente desde los inicios de la investigación (Salimvalli, 2010). Cuando Heinneman empleó el término *mobbing* para referirse al maltrato entre iguales, en cierto modo estaba aludiendo a su naturaleza grupal. No obstante, actualmente el grupo es visto desde una perspectiva distinta en el que los miembros poseen papeles diferentes, con intereses, características y emociones divergentes que, a su vez, interactúan de forma compleja con otros factores contextuales. Conceptualizar el maltrato ente iguales como un fenómeno de grupo nos ayuda a comprender mejor los motivos que mueven a los agresores, el escaso apoyo que reciben las víctimas, la persistencia de la agresión y el desajuste de la víctima en los diferentes contextos, entre otros aspectos. Desde esta óptica, la víctima podría ser percibida como un subproducto del funcionamiento del grupo. Igualmente, nos ayuda a desarrollar métodos eficaces de intervención.

Ya desde los años 90, además de hablar de las características de los agresores y de las víctimas, se apuntaba que para desarrollar una comprensión profunda del maltrato entre iguales era necesario tener en cuenta el contexto en el que este ocurría, es decir, pasar de un análisis de diadas, formadas por agresores-víctimas, a una visión más global, una vista panorámica del grupo. Por ello, en el libro *The nature of school bullying* editado por Smith et al., Olweus (1999a) apunta a ciertos mecanismos de grupo que podrían contribuir a su comprensión. Concretamente, este autor mencionaba que muchos adultos y niños mostrarían una tendencia mayor a comportarse de forma agresiva una vez que han sido testigos de un acto de este tipo. Dicha tendencia es aún mayor cuando dicho comportamiento es reforzado a través, por ejemplo, de una valoración positiva del mismo.

Además los inhibidores de la conducta agresiva disminuyen una vez que se ha presenciado que el comportamiento agresivo es recompensado, lo que puede provocar que estudiantes que inicialmente no se involucran en episodios de maltrato a iguales, puedan llegar a implicarse de una forma más o menos activa en este tipo de acciones. Finalmente, otro elemento que puede contribuir a que estudiantes no agresores terminen implicándose en situaciones de maltrato hacia sus iguales, es lo que se denomina *difusión de la responsabilidad personal* o *el efecto espectador* (Darley y Latane, 1968). Este fenómeno, muy conocido entre los psicólogos sociales, alude al hecho de que en el comportamiento grupal la responsabilidad personal de los actos se difumina, resultando difícil delimitar las responsabilidades individuales.

Por otro lado, hay autores que señalan que el grupo tiene metas por sí mismo (Bukowski y Sippola, 2001) como son la cohesión y homogeneidad. Todos aquellos miembros que supongan una amenaza para estos fines, tenderán a convertirse en víctimas. No obstante, existen casos en los que la victimización ha seguido aún cuando la víctima ha salido del grupo como, por ejemplo, le ocurrió a la adolescente canadiense Amanda Todd a quien sus verdugos se encargaron de amargarle la vida

allí donde fuera –hablaremos de este caso más adelante-. Además hay algún estudio (Owens, Slee y Shute, 2001, en Garandeau y Cillessen, 2006) que constata que las razones que dan los propios sujetos para justificar la agresión indirecta, como *combattir el aburrimiento* o *es divertido -create excitement*, pone de manifiesto precisamente todo lo contrario, es decir, la poca cohesión de los miembros del grupo; por tanto, criticar a un sujeto y convertirle en diana de las agresiones, puede incrementar la cohesión del grupo. De hecho, los sujetos que están implicados de un modo u otro en los casos de maltrato, comparten también su elección. La idea es que agredir conjuntamente a un compañero es una actividad que incrementa el sentido de cohesión, especialmente en aquellos grupos cuyos lazos son débiles y carecen, por tanto, de una verdadera amistad (Garandeau y Cillessen, 2006). Por consiguiente, el maltrato entre iguales puede ser un recurso no solo para obtener estatus en el grupo, sino también para incrementar el sentido de pertenencia al mismo (Roland y Idsoe, 2001). En conclusión, un grupo poco cohesionado tiene mayor probabilidad de que sea manipulado para ir en contra de uno de sus miembros, pero también se requiere a un agresor con las habilidades sociales/inteligencia social necesarias, entre otros, para que dicha manipulación se materialice. A partir de estos datos, podríamos pensar que el maltrato es menos común en aquellos grupos en los que existen fuertes lazos de amistad, en los que no es necesario buscar víctimas para incrementar su cohesión y/o darles un entretenimiento. Además, el temor a no hacer seguidismo del agresor sería significativamente menor, por lo que lograr que el grupo vaya en contra de uno de sus miembros sería más difícil (Garandeau y Cillessen, 2006).

1.7. ¿Qué hacen los compañeros de la víctima ante las agresiones?

Si el objetivo del maltrato entre iguales es lograr un determinado estatus dentro del grupo y este es quien, en última instancia, asigna dicho estatus, el agresor necesariamente requiere de testigos que presencien sus “*hazañas*” para de este modo ganarse su respeto y admiración. Esto nos lleva a considerar los diferentes papeles de los otros compañeros que presencian las agresiones.

La importancia de su correcta identificación y definición se deriva, entre otros, del hecho de que la actitud que adopten los testigos es crucial para entender este fenómeno y, por consiguiente, su afrontamiento (Salmivalli, 2010). Actualmente sabemos que los testigos no desempeñan ni mucho menos un papel neutral; pueden posicionarse a favor de la víctima, del agresor o no hacer nada. Incluso en este último caso, se está mandando el mensaje al agresor de que su acto quedará impune (Garandeau y Cillessen, 2006). Se ha encontrado que en aquellos contextos de clase en los que los testigos refuerzan al agresor, la frecuencia del maltrato se incrementa, mientras que cuando estos toman parte por la víctima disminuye (Kärna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten, 2008, en Salmivalli, 2010). Además, cuando se dan dos factores

de riesgo, como son la ansiedad social y el rechazo, la probabilidad de convertirse en diana de las agresiones se incrementa aún más si los testigos se posicionan a favor del agresor y, por el contrario, disminuye si ayudan a la víctima (Kärna, Voeten, Poskiparta y Salmivalli, 2010). El comportamiento de los testigos es fundamental también en el sentido opuesto; el hecho de que la víctima tenga apoyo social, no solo influye en que su condición de víctima no se materialice, sino que también tiene un fuerte impacto sobre su propio bienestar. Aquellos sujetos que han sido objeto de agresiones y reciben apoyo por parte de sus iguales muestran una mejor autoestima, menos ansiedad y están menos deprimidos (Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

Salmivalli, et al. (1996), en su ya clásico estudio, se preguntaron qué hacen los testigos cuando la víctima está siendo agredida. Encontraron que es posible identificar diversos roles; concretamente, lograron asignar un papel al 86% de los sujetos de su muestra. Además, del agresor y la víctima, estos autores identificaron a: a) aquellos sujetos que ayudan al agresor *-assistants of the bully-*, b) los que le refuerzan mediante halagos, reconocimiento, aunque no participan directamente de la agresión *-reinforcers of the bully-* c) los testigos presenciales que no participan, pero tampoco ayudan de ningún modo *-outsiders-* y d) los defensores de la víctima *-defenders of the victim-* Los resultados obtenidos por este grupo de investigación, han sido replicados por otros autores (Sutton y Smith, 1999), además posteriores trabajos han confirmado que estos papeles presentan una estabilidad temporal considerable, especialmente los roles pro-maltrato entre los chicos (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998). Por otro lado, Almeida et al. (2009) han encontrado que cada uno de estos roles alberga representaciones mentales diferentes de la víctima. Concretamente, los agresores suelen tener una visión más negativa de esta que aquellos sujetos que actúan como observadores. Además esta percepción negativa se incrementa a medida que los sujetos se hacen mayores.

1.8. ¿Por qué los testigos no ayudan a su compañero agredido?

Un dato que requiere de un análisis más detallado se refiere al hecho de que a pesar de que las agresiones generalmente tienen lugar delante del grupo, por los motivos ya aludidos, son pocos los sujetos que tienden a ayudar a la víctima. En un estudio realizado en Finlandia (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998, en Salmivalli, 2010) desarrollado con alumnos de sexto a octavo curso, se encontró que tan solo entre un 17-20% de los sujetos ayudaban a la víctima, mientras que entre un 20-29% ayudaba al agresor, bien directamente o reforzándole. Casi un tercio de los testigos no se implicaban en el maltrato, sino que adoptaban una actitud pasiva ante las agresiones. En el estudio del Defensor de Pueblo y UNICEF (2007) se encontró que casi la mitad de los alumnos intervendría a favor de la víctima, si este era amigo suyo; el 30,8% lo haría incluso si no tuviera una relación de amistad con el

compañero/a agredido/a. Por el contrario, un 14,1% de los sujetos reconoce que permanece pasivo cuando presencia una agresión, aunque admiten que deberían hacer algo. Por su parte, O'Connell, Pepler y Craig (1999, en Almeida et al., 2009) mostraron que los compañeros reforzaban la acción de agresor el 53,7% del tiempo, mientras que tan solo el 25,4% apoyaban a la víctima. Por tanto, a partir de estos datos podríamos extraer como conclusión que en realidad la presencia de otros sujetos contribuye al mantenimiento del maltrato (Almeida et al. 2009).

Estos resultados son todavía más incomprensibles si se tiene en cuenta que la mayoría de los sujetos coinciden en ver el maltrato entre iguales como algo negativo y reprobable (Salmivalli, et al., 1996; Sutton y Smith, 1999; Salmivalli, 2010) y que el 80% de los sujetos tienen una visión positiva de la víctima en términos de bondad y amabilidad (Almeida et al., 2009), un dato novedoso en cuanto que contradice los obtenidos en otras investigaciones a las que ya hemos aludido cuando analizamos las características de las víctimas.

Las razones para entender esta paradoja son diversas. En primer lugar, la probabilidad de intervenir se reduce considerablemente como consecuencia del fenómeno al que ya hemos aludido, el “*efecto del espectador*” (Darly y Latane, 1968) que se traduce en que proporcionar ayuda a la víctima es menos probable simplemente porque hay numerosos testigos observando la escena. En conclusión, delimitar las responsabilidades individuales de los actos colectivos resulta de una gran dificultad, por lo que finalmente nadie interviene.

Por otro lado, los agresores, que en algunos casos suelen gozar de una buena *popularidad percibida*, son sujetos dominantes y con poder. Por ello, está mejor considerado ponerse del lado del agresor, con el fin de incrementar el estatus propio, que aparecer junto a la víctima, cuyo estatus está socavado. De esto último se deriva que puede entrar en juego un factor de autoprotección: situarse junto a la víctima puede conllevar convertirse en la próxima. De hecho, el agresor puede utilizar a la víctima como ejemplo de lo que les puede pasar a otros miembros del grupo si no le siguen. En última instancia, por tanto, es el miedo al agresor lo que lleva al grupo -o, al menos, a la mayoría de sus miembros- a hacer seguidismo de su comportamiento (Salmivalli, 2010). Finalmente, una vez que se ha creado una determinada sinergia en el grupo, es mucho más fácil seguirla, lo que a la sazón incrementa el sentido de pertenencia al mismo; lo contrario, no hacer seguidismo del agresor y del grupo en general, conlleva el riesgo a ser excluidos del mismo. Los motivos por los que los sujetos se incorporan a dicha sinergia no tienen por qué ser los mismos para todos. Algunos sujetos simplemente adoptan esta postura porque, desde el punto de vista estratégico, es lo que más les conviene (Junoven y Cadigan, 2002, en Salmivalli, 2010), mientras que a otros simplemente les genera mucha ansiedad la idea de intervenir (Nishina y Junoven, estudio 1, en Salmivalli 2010); a otros simplemente les divierte humillar a otros compañeros -recuérdese lo dicho sobre la empatía invertida-

A estas razones, debemos añadirle otra: existe un importante sesgo negativo por parte de sus compañeros hacia la víctima. Schuster (2001) demostró que los sujetos que habían sido identificados como víctimas eran vistos como responsables de sus errores con mayor frecuencia que aquellos compañeros de clase no victimizados. Un efecto similar puede darse cuando los sujetos evalúan la responsabilidad de la víctima con relación a su propia situación de maltrato (Teräsahjo y Salmivalli, 2003, en Salmivalli, 2010). En otras palabras, los testigos pueden llegar a percibir que en realidad la víctima se merece el trato recibido por parte de su/s verdugo/s. Además, este sesgo es mayor cuando más se prolongue en el tiempo las agresiones. Olweus ya en 1978 (citado en Salmivalli, 2010) hablaba de los “*cambios cognitivos graduales en las percepciones de la víctima*”; se ha demostrado que las víctimas -al menos una parte de ellas-, eran previamente rechazadas antes de sufrir otro tipo de agresiones y que dicho rechazo se intensifica a medida que las agresiones se prolongan en el tiempo (Ladd y Troop-Gordon, 2003). Por tanto, ser objeto de maltrato por parte de tus iguales parece asemejarse a un determinado *papel* dentro del grupo, que a su vez cambia la forma en la que sus miembros te perciben a medida que la humillación se prolonga en el tiempo.

1.9. Pocos, pero existen: los defensores.

No obstante, aunque pocos, sí hay sujetos que desafían al agresor -y al grupo- y se posicionan a favor de la víctima. Por intervenir a favor del compañero nos referimos, tanto a enfrentarse al agresor para detener la agresión en curso, como a reconfortar a la víctima o informar o animarle a que informe a un profesor (Pöyhönen y Salmivalli, 2009). A pesar de que no es una conducta muy común, casi tres cuartas partes de las víctimas, concretamente un 72,3%, informan de que al menos hay un compañero que las defiende (Sainio, Veestra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

Para empezar, podemos decir que sabemos muy poco de estos sujetos si lo comparamos con nuestro conocimiento de otros *papeles definidos* en el maltrato entre iguales como, por ejemplo, es el caso de las víctimas y los agresores. Los *defensores* son, por tanto, unos desconocidos (Pöyhönen y Salmivalli, 2009). Los sujetos que desempeñan este papel no representan más de un 17-20% del total, un dato muy lejano del ya aludido 45% hallado en el estudio de Sutton et al. (1999b) y del 48% de los estudiantes que afirmaban, tras ver un video de una agresión, que se posicionarían del lado de la víctima hallado por Rigby y Johnson (2006, en Pöyhönen y Salmivalli, 2009) o del casi 50% encontrado en el estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF (2007). Muchos alumnos son conscientes de la importancia que tiene salir en auxilio de la víctima, tanto desde el punto de vista de los sentimientos de la víctima, como para ellos mismos -también consideran que podrían tener consecuencias negativas: convertirse en el próximo objetivo del agresor- como sobre el mismo curso de la

agresión, pero no se atreven o no saben cómo hacerlo (Gini, Albeiro, Benelli y Altoè, 2008). Por consiguiente, parece que existe una importante discrepancia entre lo que dicen los sujetos que harían y lo que terminan finalmente haciendo (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) y ello a pesar de que sus intervenciones son casi siempre positivas; Hawkins, Pepler y Craig (2001, en Almeida et al., 2009), encontraron que cuando los iguales intervenían a favor de la víctima, lograban detener el maltrato en el 57% de los casos; aún en el supuesto de que no lograsen, la víctima se sentía mejor como consecuencia del apoyo que sus compañeros le brindaban.

Se ha comprobado que los defensores muestran actitudes en contra del maltrato entre iguales (Salmivalli y Voeten, 2004), son empáticos (Gini, et al., 2008; Caravita, Di Blasio y Salmivalli, 2009) y tienen una mayor auto-eficacia con relación a la acción de defender que, por ejemplo, los testigos que no intervienen -*bystanders*- que, al igual que los defensores, muestran altos niveles de empatía -emocional y cognitiva-, pero no confían en sus propias posibilidades para hacer frente a la situación de maltrato (Gini et al., 2007; Pöyhönen y Salmivalli, 2009). Además son más amigables y estables desde el punto de vista emocional que los agresores (Tani, Greenman, Schenider y Fregoso, 2003, en Salmivalli, 2010) y otras investigaciones hallan que son cognitivamente hábiles (Caravita et al., 2009). Los sujetos de menor edad suelen apoyar más a la víctima, tanto en términos de actitudes, como de intenciones (Rigby y Johnson, 2006, en Salmivalli, 2010; Pöyhönen, Junoven y Salmivalli, 2010), tienen mejores expectativas de éxito con relación a la conducta de defensa (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) y, quizá por todo ello, actúan como defensores en mayor medida (Salmivalli y Voeten, 2004). Las chicas son identificadas como *defensoras*, tanto por su compañeros de clase como por las propias víctimas, en mayor medida que los chicos (Salmivalli, et al., 1996; Salmivalli et al., 1998; Gini et al. 2008; Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010), quizá en parte debido a que estas tienen una visión más positiva de sus compañeros agredidos que los chicos (Almeida et al., 2009); además poseen una expectativa de eficacia y de éxito de la conducta de defender superior a la de los chicos (Pöyhönen y Salmivalli, 2009), aunque existen trabajos que obtienen resultados opuestos, es decir, los chicos muestran mayores expectativas de éxito (Thornberg y Jungert, 2013). Esta conducta de defensa se suele dar entre sujetos del mismo sexo y cuando no es así, es más probable que una chica sea defendida por un compañero, que un chico por una compañera (Sainio, Veenstra, Huitsing y Salmivalli, 2010).

En una muestra compuesta por casi 500 alumnos, se encontró que aquellos alumnos que ejercían el papel de defensor eran cooperativos, prosociales, populares y admirados, gustaban a sus compañeros y, por tanto, tenían muchos amigos e iban bien en el colegio (Pöyhönen y Salmivalli, 2007). En otro reciente trabajo (Thornberg y Jungert, 2013) realizado con una muestra de 347 estudiantes (141 chicos, 206 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años, se halló que los sujetos

que mostraban altos niveles de sensibilidad social y altas expectativas de eficacia mostraban una mayor tendencia a actuar como defensores que aquellos sujetos con altos niveles de desvinculación social, entendida esta como un conjunto de procesos cognitivos a través de los cuales la gente puede desvincularse de actos humanos y en su lugar cometer acciones inhumanas y horribles en contra de otras personas (Bandura, 2002, en Thornberg y Jungert, 2013). Así mismo, en este mismo estudio se halló que tanto los testigos pasivos -outsiders- como los defensores mostraban altos niveles de sensibilidad moral, pero lo que les llevaba a estos últimos a actuar eran sus altas expectativas de eficacia de cara a la resolución de la situación de maltrato.

De lo que acabamos de decir, podemos concluir que estos sujetos, los defensores, gozan de un buen estatus en el grupo, tienen una buena autopercepción (Salmivalli et al. 1996; Caravita et al., 2009) y se muestran seguros de sí mismos. Además, estos chicos/as piensan que sus padres y amigos esperan que ayuden a la víctima (Rigby y Johnson, 2006, en Salmivalli, 2010).

Se cree que el elemento esencial para salir en auxilio de la víctima es el estatus, ya que es esta posición prominente en el grupo la que asegura que el defensor/a no se convierta en la próxima víctima. (Salmivalli et al., 1996; Pöyhönen, Junoven y Salmivalli, 2010). Salmivalli et al. (1996) especulan con otras razones por las que un sujeto puede posicionarse a favor de la víctima. Desde el punto de vista estratégico, puede ser una buena forma de lograr estatus en el grupo, pero por otro comprueban que tan solo un 4,5% de los sujetos de su estudio se atreven a dar este paso. Por ello, se inclinan a favor de la hipótesis del estatus como el aspecto más decisivo de todos. Sin embargo, hay autores que han señalado que en realidad se desconoce la dirección de esta relación; en otras palabras, ¿los sujetos que ayudan a la víctima se atreven a hacerlo porque tienen un buen estatus o dicho estatus emana de su decisión de intervenir a favor del compañero agredido? Lo más probable es que dicha influencia sea bidireccional (Caravita et al., 2009). De hecho en el estudio de Salmivalli et al. (1996), los defensores eran los que tenían el estatus más alto de todos los papeles identificados y Sainio, Veestra, Huitsing y Salmivalli, (2010) hallan que los sujetos que salen en defensa de las víctimas tienen altos niveles de popularidad, tanto entre las víctimas que defienden, como entre el resto de sus compañeros, datos que podrían ser interpretados a favor de la bi-direccionalidad de este comportamiento -aunque ciertamente también puede ser visto como argumento para defender la idea de la importancia del estatus para salir en ayuda de la víctima-. Sin descartar la bi-direccionalidad de la influencia, desde nuestro punto de vista, el estudio de Pöyhönen, Junoven y Salmivalli (2010) zanja el asunto. Estos autores hallaron que los sujetos con altos niveles de empatía emocional –frente a la cognitiva-, y de autoeficacia, se atrevían a defender a la víctima siempre y cuando tuvieran un alto estatus en el grupo, entendido sobre todo como popularidad percibida. Por tanto, el hecho de que un alumno tenga alto niveles de empatía emocional y autoeficacia, no

es suficiente para salir en defensa de la víctima. Igualmente, otro condicionante del comportamiento de defensa, al menos entre los alumnos de octavo curso, es la tendencia de los otros iguales a defender a la víctimas; en otras palabras, si los actuales amigos defienden, existe una alta probabilidad de que el sujeto también lo haga (Pöyhönen y Salmivalli, 2009).

Otro dato a considerar es que así como otros papeles participantes en el maltrato han mostrado cierta estabilidad, el de los defensores no ha mostrado ser tan consistente, lo que sugiere que puede haber factores contextuales que están influyendo (Pöyhönen y Salmivalli, 2009).

Por el contrario, aquellos sujetos que ayudan al agresor muestran bajos niveles de empatía, suelen ser chicos y anticipan consecuencias negativas de su conducta de defender. Finalmente, aquellos sujetos que no intervienen ni en un sentido ni en otro, sí muestran empatía, pero fracasan en la expectativa de autoeficacia con relación a la defensa de la víctima (Pöyhönen y Salmivalli, 2009; Gini, Albiero, Benelli y Altoe, 2007). Los estudiantes generalmente tienen expectativas favorables con relación a los efectos de intervenir, pero si prevén consecuencias negativas de dicha conducta, tienden a posicionarse con el agresor (Pöyhönen y Salmivalli, 2007). Este discrepancia debe tenerse en cuenta de cara a los programas de prevención.

La identificación de las diferencias individuales de los diferentes “testigos” del maltrato es el primer paso para comprender la amplitud de actitudes y comportamientos que podemos observar entre ellos. Además, es crucial conocer en qué medida y cómo dichas características interactúan con otros factores contextuales (Salmivalli, 2010), una cuestión de la que nos vamos a ocupar a continuación.

1.10. Factores contextuales relacionados con el maltrato entre iguales por abuso de poder.

En los estudios de población llevados a cabo se ha puesto de manifiesto que existen centros educativos en los que los niveles de maltrato entre iguales eran muy altos, mientras que en otros, por el contrario, eran muy bajos. Igualmente, hay zonas en las que se observan niveles muy altos de maltrato entre iguales y otras en las que su presencia es escasa. Indudablemente existen una serie de factores que dan cuenta de esta fluctuación de unos centros a otros y de una zonas a otras. Por ejemplo, se ha documentado que la presencia de bandas juveniles puede llegar a exacerbar la situación de maltrato hasta el punto de que las agresiones pueden llegar a ser extraordinariamente frecuentes y serias, incluso con peligro para la vida del alumno; en este contexto el miedo se convierte en un importante determinante de la conducta de todos los miembros de la comunidad educativa hasta el punto de que la inhibición constituye la respuesta más extendida al fenómeno (Forber-Pratt, Aragon, Espelage, 2013). Igualmente, podemos citar la existencia de familias con problemas y que

proporcionan unas pobres condiciones de crianza a sus hijos -menor nivel de atención, de afecto, de cuidados personales o el no establecimiento de límites adecuados- como otro de los elementos contextuales que influyen en las cifras del maltrato entre iguales. Ya aludimos anteriormente en este trabajo a los procesos de crianza, tanto de los agresores como de las víctimas, para comprender sus respectivas actitudes y comportamientos.

Por otro lado, existen otro tipo de factores que dependen más de la institución escolar que claramente desempeñan un papel activo en la génesis del problema, tales como, las actitudes, rutinas y costumbres de los miembros de la comunidad educativa, en particular de los equipos docentes, de cara a la prevención y afrontamiento de este fenómeno. Finalmente, las actitudes de los alumnos -a la que nos acabamos de referir en el apartado anterior- y de los padres también ejercen una considerable influencia en la probabilidad o extensión de los problemas de maltrato entre los alumnos.

Una de las características fundamentales de los grupos en los que el fenómeno del maltrato tiene lugar, es decir, del grupo clase, es que el sujeto no lo ha elegido voluntariamente, lo que significa que ni la víctima, ni los agresores -y demás figuras relacionadas- lo pueden abandonar (Salmivalli, 2010). No obstante, dentro del grupo clase, podemos observar sub-agrupaciones de alumnos que tienden a unirse en función de determinadas afinidades. Una de ellas puede ser las actitudes que mantienen con relación al comportamiento agresivo. De modo que aquellos sujetos con actitudes pro-maltrato tienden a agruparse entre sí y aquellos otros alumnos con actitudes opuestas al mismo tienden a hacer lo propio (hipótesis de la similitud conductual -*behavioral similarity hypothesis*). Con relación a estos agrupamientos, no está claro si son producto de procesos de *selección* o de *socialización* (Prinstein y Dodge, 2008, en Salmivalli, 2010). A pesar de que lo lógico es pensar que ocurre lo que hemos mencionado más arriba, es decir, que los sujetos forman grupos en función de sus afinidades (explicación de la afinidad -*the likeability explanation*-), Olthof y Goosens (2009, en Salmivalli, 2010) sugieren que en realidad los chicos de 11-13 años implicados en papeles pro-maltrato entre iguales (cabecilla, ayudante, reforzador, etc.) no se gustan entre sí, sino que dicha implicación estaba fundamentalmente basada en el deseo de ser aceptado, pero no por el de aceptación recibida por los otros chicos, ya fuesen agresores o seguidores. Coherentemente con estos resultados, Witvliet, Olthof, Hoeksma, Smits, Koot y Goosens (2009), tras realizar un estudio con 461 sujetos de 4º y 6º grado, concluyen que en realidad los chicos forman grupos no por su afinidad (*likeability explanation*) o el nivel de maltrato mostrado (hipótesis de la similitud conductual), sino por el nivel de popularidad percibida. La hipótesis con la que trabajan estos autores es que los sujetos tienden a afiliarse en función de dicha variable como estrategia para alcanzar y mantener un determinado estatus. Por tanto, los trabajos de ambos grupos de investigación parecen apuntalar la idea de que los

sujetos con actitudes pro-maltrato tienden a afiliarse, no porque les una sus actitudes pro-maltrato, sino para obtener una posición de fuerza en el grupo (Salmivalli, 2010).

Por su parte, los *procesos de influencia social* se refieren a las influencias recíprocas entre iguales relativas a actitudes y conductas. Espelage, Holt y Henkel, (2003, en Salmivalli, 2010) mediante el empleo de nominaciones de amistad identificaron grupos de iguales de edad media y realizaron un seguimiento de los mismos desde el otoño hasta la primavera durante el año escolar. Encontraron que aquellos miembros del grupo que mostraban conductas de maltrato entre iguales incrementaron la cantidad de comportamiento de esta naturaleza a lo largo del tiempo estudiado, algo que ocurrió en ambos sexos. Este estudio proporciona apoyo inicial a los procesos de socialización grupal en lo que al maltrato entre iguales se refiere. Sin embargo, no es necesario que un determinado sujeto pertenezca a un grupo pro-maltrato para que su influencia se deje sentir en su conducta; Junoven y Ho (2008) mostraron que durante la transición a una nueva escuela -como ocurre, por ejemplo, en España con el paso de la educación primaria a la secundaria en la red de centros públicos-, aquellos sujetos que percibían a los agresores con un buen estatus, mostraban un incremento en las conductas de maltrato entre iguales a lo largo del tiempo. Además, aquellos sujetos que comenzaron a relacionarse con los agresores y que inicialmente no mostraban este tipo de comportamientos, terminaron desarrollándolos.

Por otro lado, la mayor parte de las víctimas tienen muy cerca de sí al agresor, tan cerca que forma parte del grupo clase. Un estudio realizado por Karna, Voeten, Poskiparta y Salmivalli (2010) con más de 7000 alumnos distribuidos en casi 400 clases, mostró que entre el 70-80% de las víctimas tenían al maltratador en su propia clase. Además se halló que el 87% de la variación total en los procesos de victimización se debía a diferencias individuales, mientras que el 13% restante era producto de las diferencias entre los grupos-clase. En otro trabajo (Kärna, Salmivalli, Poskiparta y Voeten, 2008, en Salmivalli, 2010) se han encontrado resultados similares; las diferencias existentes entre las clases explican en torno a un 10% de la varianza de la conducta de maltrato entre iguales. De estos datos podemos inferir que existe algo en las aulas que inhibe o potencia el fenómeno que nos ocupa. Para dar cuenta de estas diferencias se ha acudido al concepto de “normas de clase”. Una norma se define como *una regla, valor o estándar compartido por los miembros de un grupo social que prescribe actitudes y comportamientos apropiados, esperados y deseables en asuntos relevantes para el grupo* (Turner, 1991, en Salmivalli, 2010). Se considera que el conocimiento de dichas normas puede contribuir a entender por qué en determinadas clases es más probable el maltrato entre iguales, así como poder explicar la actitud de los testigos ante este tipo de situaciones. La dificultad de este tipo de análisis reside en que no está claro qué tipo de valoración, estudio o análisis produciría un índice o conjunto de normas vinculadas con el maltrato entre iguales que tuviera una alta validez predictiva.

Una forma de valorar las normas de clase consiste en delimitar qué conductas de maltrato entre iguales se producen en el aula. Esto produce un índice de normas descriptivas, es decir, en qué medida qué conductas de maltrato entre iguales son - en promedio- mostradas por los alumnos de una misma clase (Henry, Guerra, Huesman, Toland, Van Acker y Eron, 2000, en Salmivalli, 2010). A mayor número de conductas de maltrato, más normativo es la agresión entre pares. Mediante este procedimiento, Sentse, Scholte, Salmivalli y Voeten (2007) mostraron que en aquellas clases en las que el maltrato entre iguales se daba con una frecuencia alta, es decir, era normativo, los agresores eran rechazados en menor medida que en aquellas en las que dicho comportamiento no era común. Este resultado es coherente con el modelo de di-similaridad de Wright, Giammarino y Parad (1986, en Dijkstra, Linderberg y Veenstra, 2008) que postula que los comportamientos sociales negativos, como por ejemplo la agresión, son más probables que conduzcan a evaluaciones negativas de los iguales cuando dichas conductas no son normativas, es decir, no son frecuentes. En última instancia, esto se traduce en que un sujeto será rechazado en la medida en que su comportamiento sea *diferente* al mostrado por el grupo de iguales -se desvía de la norma de grupo- y, por el contrario, aceptado si dicho comportamiento es similar al mostrado por su grupo de iguales.

Existen dos posibles explicaciones del efecto de di-similitud (Sentse, Scholte, Salmivalli y Voeten, 2007). Por un lado, puede ser producto de las relaciones diádicas, es decir, los chicos tienden a formar grupos en función del nivel de similitud de sus conductas y pensamientos, estableciendo de este modo las conductas que son aceptadas y rechazadas en el seno de su propio grupo. Por tanto, un sujeto que se desvíe de la norma establecida en el grupo, tenderá a ser rechazado. Una segunda explicación parte desde una óptica grupal; desde esta perspectiva una norma emana cuando la mayoría de los miembros del grupo comparten conductas sociales específicas y se comunican entre ellos mismos qué comportamientos son o no aceptados. La diferencia entre la primera y la segunda explicación, aunque ciertamente similares, reside en que en el primero de los casos, la similitud de normas es la base sobre la que se forma el grupo, mientras que en la segunda es su consecuencia. Sentse, Scholte, Salmivalli y Voeten (2007), se inclinan por la segunda de las alternativas, ya que el grupo clase no es elegido por los alumnos, sino que es algo que les es “impuesto” y, por consiguiente, los alumnos no tienen la posibilidad de seleccionar a sus compañeros.

No obstante, desde nuestro punto de vista, existe una tercera explicación que tiene en cuenta las dos anteriores. Ciertamente, los alumnos no seleccionan a sus compañeros de clase, pero dentro de esta, no se relacionan igual con unos que con otros. Por tanto, en una fase inicial es posible que formen grupos en función de su afinidad y a medida que vayan interactuando -y se vayan agregando más miembros, si se diera el caso- se van definiendo qué normas son compartidas y, por tanto,

aceptadas por la mayoría de sus miembros –o por los más relevantes- y cuáles no. Creemos que esta explicación alternativa, que asume las dos anteriores, da cuenta de manera más fiel del modo en el que se forman los grupos dentro de clase y, por tanto, sus normas.

No obstante, no sabemos de dónde emana realmente el comportamiento normativo de la clase, es decir, es esta norma representativa del comportamiento mostrado por el conjunto de los miembros que forman la clase o solo de algunos miembros, por ejemplo los más influyentes. Dijkstra, Linderberg y Veenstra (2008) encontraron que lo que se ha dado en llamar la norma de clase no emana de toda la clase en su conjunto, sino fundamentalmente de aquellos sujetos que tiene un estatus alto. De modo que si estos están implicados en conductas de maltrato entre iguales, dicho comportamiento tiende a estar menos relacionado con el rechazo y, por tanto, a ser aceptado por el grupo. Estos autores hallaron que el maltrato entre iguales era más frecuente en aquellas clases en las que los estudiantes más populares -más que los estudiantes en general- se implicaban con frecuencia en este tipo de episodios, lo que denota que es el comportamiento de los alumnos con mayor impacto en el grupo lo que se convierte en normativo. Además, estos sujetos con poder y admiración en el grupo pueden hacer uso de esta conducta agresiva para *dictar* lo que es o no es norma. Agrediendo a determinados miembros, los cabecillas establecen *la norma* en el grupo y fortalecen la homogeneidad y conformidad entre sus componentes (Junoven y Galván, 2008). Por ejemplo, agrediendo a compañeros que no siguen la moda -*less trendy individuals*-, los agresores establecen y fortalecen la norma de vestir a la moda y estar guapo. Este comportamiento busca no solo tener un impacto sobre la víctima, sino sobre el conjunto del grupo, ya que el resto de los miembros harán lo posible para desmarcarse de los rasgos de la víctima con el fin de no comprometer su posición social en el grupo y terminar convirtiéndose en el próximo objetivo del agresor.

Finalmente, no debemos perder de vista que lo que está establecido como normativo, no es necesariamente admitido por todos los miembros. Concretamente, puede ocurrir que los miembros de un grupo muestren en privado su desacuerdo con una determinada norma, pero al mismo tiempo piensen que otros miembros del grupo la aceptan. Este fenómeno se ha denominado *ignorancia pluralista* -*pluralistic ignorance*-. Aplicado al contexto del maltrato entre iguales, se traduce en que si solo unas cuantas voces se han opuesto abiertamente a la conducta agresiva, los miembros del grupo pueden pensar que los otros compañeros lo consideran adecuado.

Además, a todo lo que acabamos de decir, le tenemos que sumar que se ha contrastado que durante la pre-adolescencia y adolescencia el comportamiento antisocial y los actos agresivos gozan de apoyo o, al menos, no son tan mal vistos (Moffit, 1993, en Salmivalli et al., 2011) como ocurre en la edad adulta y, por tanto, lo mismo sucede con el maltrato entre iguales.

Otros factores contextuales más globales pueden arrojar luz sobre las discrepancias existentes en las prevalencias encontradas en distintos países. Por ejemplo, Portugal parece tener una prevalencia de maltrato entre iguales significativamente superior que, por ejemplo, la encontrada en Noruega. Esto puede deberse a que en el sistema educativo portugués, al llegar a 6º curso es necesario pasar un duro examen para seguir progresando. Ello hace que hasta un 10% de los estudiantes no lo supere y, por tanto, repitan. Esta circunstancia hace que haya alumnos que compartan clase con otros alumnos hasta dos años mayores que ellos. Sabemos que la probabilidad de que un alumno mayor se convierta en agresor es el doble (Pereira, Meondoca, Neto, Valente y Smith, 2004). Quizá esta circunstancia dé cuenta de los altos niveles de maltrato entre iguales hallados entre los estudiantes portugueses.

Por su parte, en Japón, como ya hemos dicho, el término empleado para aludir al maltrato entre iguales es *Ijime*. (Smith et al., 1999, Smith et al., 2002) un concepto que no guarda una equivalencia exacta con el de *bullying* en inglés o *maltrato entre iguales* en español, ya que hace referencia a un tipo de agresión más indirecta. El *Ijime* es un tipo agresión que dada su naturaleza indirecta -de hecho su manifestación más frecuente es la exclusión social- víctimas y agresores forman parte de la misma cuadrilla de amigos. Por ello, en los estudios de prevalencia en este país se encuentra que son las chicas, y no los chicos, los que aparecen en mayor medida tanto como víctimas como agresores (Morita, Soeda, Soeda y Taki, 1999).

De lo comentado hasta ahora, se desprende que la probabilidad de acudir al maltrato entre iguales como medio para la consecución de determinados fines de grupo, es decir, ganar estatus, es mayor cuando el contexto social refuerza de forma más o menos sistemática dichos comportamientos. Por tanto, las actitudes concretas del centro, de los profesionales de la educación, del grupo clase y el comportamiento de los testigos son elementos que sin duda moderan la probabilidad de ocurrencia de la conducta agresiva que nos ocupa.

Por tanto, todos los factores a los que hemos aludido hasta el momento, nos ponen sobre la pista de que el *maltrato entre iguales por abuso de poder* es un fenómeno complejo y que para su verdadera comprensión y abordaje exitoso debemos tener modelos multi-causales basados en teorías contextuales o ecológicas (Informe del Defensor de Pueblo, 2000). Esta idea quiere llamar la atención sobre el hecho de la víctima no se convierte en tal por poseer unas determinadas características, sino que estas la sitúan en una posición de vulnerabilidad, pero que han de darse otras variables, contextuales, grupales e individuales, para que se produzca una agresión reiterada, asimétrica e intencional como las que caracterizan al maltrato entre iguales por abuso de poder.

1.11. Tipos de agresiones: diferencias sexuales y de edad.

El maltrato entre iguales por abuso de poder puede adoptar múltiples formas, todas ellas pueden ser perpetradas por la misma persona y contra una única víctima (Berger, 2007). Podemos comenzar realizando una distinción más o menos básica. El primer tipo de agresión que nos viene a la cabeza al hablar de maltrato entre iguales es la **física directa**; pegar un puñetazo, dar una patada, etc., son conductas agresivas, que si se dan unas condiciones determinadas -reiteración, desequilibrio de poder e intencionalidad-, pueden ser tomadas como ejemplos claros del fenómeno que nos ocupa. Las víctimas, los testigos y los adultos las reconocen fácilmente y quizá por ello puedan ser consideradas como las más fáciles de identificar y de abordar. Una variante de este tipo de agresión consiste en, por ejemplo, quitarle el sándwich a un compañero, esconderle su cuaderno o romperle su mochila. Esta es igualmente una agresión física pero **indirecta**, ya que ataca a las propiedades de la víctima y no a ella directamente.

Un tercer tipo de **agresión es la verbal**. Insultos, motes o comentarios peyorativos ilustran bien a qué nos estamos refiriendo. Este tipo de agresiones son más comunes que las anteriores (IDP-U, 2007; Berger, 2007). Un cuarto tipo de agresión es la **relacional** (Crick y Grotpeter, 1995), de la que nos vamos a ocupar con cierto detalle más adelante. Por el momento, señalar que también se denomina agresión **indirecta** (Björkqvist, 2001) o social (Cairns, Cairns, Neckern, Ferguson y Garipey, 1989, en Björkqvist, 2001), -para un interesantísimo debate sobre la cuestión terminológica, véase Underwood, Galen y Paquete, 2001; Archer, 2001 y Björkqvist, 2001- es más compleja que las anteriores y consiste, entre otros, en hacer el vacío o sembrar rumores. Este tipo de agresión se hace más común a medida que aumenta la edad, pudiendo alcanzar niveles de sofisticación realmente maquiavélicos. Finalmente, debemos referirnos a un tipo de agresión relativamente nueva y desafortunadamente muy de moda, vinculado al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación: el **ciberbullying o ciberacoso**. Este tipo de conducta agresiva incorpora características propias que, unido a su actual auge, requiere que le prestemos una atención más detallada. Por el momento, señalar que su uso puede tener un enorme impacto sobre el bienestar de la víctima y que una vez perpetrada, puede resultar tremendamente complejo resarcirla. Hacer un comentario despectivo en clase sobre un compañero es escuchado por un número limitado de alumnos; colgar una foto en Facebook o un vídeo en YouTube tienen una audiencia potencial de millones de personas. Además, una vez *puesto en manos* de la red, resulta virtualmente imposible pedirle que nos lo devuelva.

Tradicionalmente, ya que los chicos han mostrado más agresiones físicas directas que los chicas, el estudio del maltrato se ha considerado una cosa de chicos, puesto que se pensaba que tanto los agresores como las víctimas eran en mayor medida chicos que chicas (Smith et al., 1999; IDP-U, 2000; Vaillacourt, McDougall,

Hymel, Krygsman, Miller, Striver y Davis, 2008), lo que provocó que la investigación se centrara sobre todo en analizar este tipo de conducta violenta. No obstante, la investigación sistemática ha ido dibujando un panorama ostensiblemente diferente. Para empezar, Salmivalli et al. (1996) encontraron en su estudio que ciertamente en los papeles de *agresor*, *ayudante* y *reforzador* del agresor existía una mayor proporción de chicos que de chicas; no obstante, no ocurrió lo mismo en el caso de las víctimas, en las que no se encontraron diferencias de género. Björkqvist, Lagerspetz y Kaukianen (1992) compararon el tipo de conducta agresiva que mostraban niños y niñas de 8, 11 y 15 años. Encontraron que partir de los 11 años, la agresión indirecta era más común entre las niñas, mientras que entre los niños era la agresión física directa. Por su parte, Rivers y Smith (1994), distinguieron entre tres tipos de agresiones, a saber, *agresión física directa* (dar una patada, un puñetazo, etc.), *agresión verbal directa* (sembrar rumores, contar historias, etc.) y *agresión indirecta* (hacer el vacío, ignorar, etc.). Administrando un cuestionario a una muestra de 7.000 alumnos que pertenecían a escuelas de educación primaria y secundaria, encontraron que los chicos mostraban una mayor tendencia a realizar agresiones físicas directas y entre las chicas, por el contrario, era más común el desarrollo de agresiones indirectas. Por su parte, Vaillancourt et al. (2008), encontraron que las chicas de edades comprendidas entre los 8-18 años aludían a *agresiones relacionales* con mayor frecuencia en sus definiciones personales del maltrato entre iguales que los chicos.

Por tanto, parece claro que las chicas muestran una mayor tendencia a realizar agresiones indirectas o relacionales. Como consecuencia del sesgo de las investigaciones de corte más tradicional, se llegó a subestimar el comportamiento agresivo de estas; cuando la agresión indirecta se tiene en cuenta, el porcentaje de chicas violentas se incrementa entre un 36% y un 50% (Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston, 2006).

No obstante, no debemos tomar esta afirmación como una verdad absoluta, sino matizable; Salmivalli y Kaukiainen (2004) encontraron, en una muestra formada por 274 chicas y 252 chicos de edades de 10, 12 y 14 años, que los chicos mostraban mayores niveles de agresión *directa*, *verbal* e *indirecta* que las chicas. No obstante, en un análisis de *clusters* identificaron a un grupo de sujetos que mostraban niveles muy altos de agresión indirecta: los 36 sujetos de este grupo eran todos chicas. Por tanto, la conclusión que extraen la autoras es que, aunque los chicos muestran los distintos tipos de agresiones en mayor medida que las chicas, estas, cuando la ejercen, es predominantemente indirecta.

Cada vez más las investigaciones (Garandeau y Cillessen, 2006) se han ido centrando en este tipo de agresiones que presentan unas características muy concretas. Podemos comenzar señalando que las agresiones indirectas, en las que no hay confrontación abierta entre las partes intervinientes, son más sofisticadas e incorporan determinadas ventajas para el agresor. Este tipo de agresiones pueden ser

a su vez directas o indirectas; un ejemplo del primer tipo sería amenazar con poner punto y final a una relación de amistad si la víctima no satisface una determinada demanda del agresor (Crick, et al., 2006). Por otro lado, una agresión indirecta mediante medios indirectos se caracteriza por infringir daño a través de terceras personas. En este último tipo de conducta agresiva, el grupo es usado para el logro del objetivo, por lo que se convierte en un elemento esencial, en correa de transmisión, a través del cual el agresor logra su fin: herir a su víctima. Al ser perpetradas a través del grupo, el agresor apenas se expone, es decir, es difícil de identificarle, lo que disminuye la probabilidad de recibir otra agresión como repuesta por parte de la víctima. Otro motivo que hace que la probabilidad de una agresión reactiva disminuya es que cuando se es atacado por un único sujeto, lo normal es pensar que a esa persona no le gustas, pero cuando eres atacado por todo un grupo, como ocurre en la agresión indirecta, es mucho más común culparse a uno mismo, es decir, se realiza una autoevaluación negativa de las propias características, por lo que es mucho menos probable que la víctima intente defenderse. Además, la persona que la perpetra finge no tener intención de herir, lo que dificulta aún más su identificación y, por tanto, una reacción por parte de la víctima. Finalmente, las agresiones indirectas son más difíciles de demostrar; en una situación de agresión física, el agresor se arriesga a ser castigado por los profesores, pero cuando se trata de quitar amigos estamos ante un hecho mucho más difícil de documentar y, por tanto, de ser objeto de castigo. Rivers y Smith (1994) hallaron que los alumnos se mostraban propensos a denunciar el maltrato recibido cuando se trataba de agresiones físicas y verbales directas, pero no ante las indirectas.

En última instancia, este tipo de agresión puede ser entendida como un tipo concreto de manipulación del grupo que se traduce en instrumentalizarlo para infligir daño a una persona. (Lagerspetz, 1988, en Björkqvist, Lagerspetz y Kaukianen, 1992). Para que este tipo de manipulación se dé son necesarios, al menos, dos requisitos: a) que exista cierto nivel de complejidad en la estructura de grupo y b) poseer las habilidades sociales necesarias para poner dicha estrategia en práctica. Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg y Ahibom (1999) encontraron relación entre agresión indirecta e inteligencia social y una relación negativa entre esta y agresiones directas. Caravita, et al., (2009) encontraron que los adolescentes implicados en situaciones de maltrato entre iguales mostraban mayores niveles de empatía cognitiva, un componente esencial de la inteligencia social. Por su parte, las chicas adolescentes con altos niveles de empatía cognitiva y de estatus, entendido como popularidad percibida, eran más propensas a utilizar sus habilidades para agredir a otras compañeras. Estos mismos autores han encontrado que las agresiones indirectas son más comunes entre los adolescentes, especialmente entre las chicas, que entre sujetos de menor edad, lo que denota que se requiere cierto nivel de desarrollo para su puesta en práctica. Crick et al. (2006) también hallaron que este

tipo de agresiones era más común entre las chicas y además eran otras chicas las receptoras de dichas agresiones. Se ha llegado a especular que algunas de las características de los agresores más refinados pueden ser interpretadas como manifestaciones leves de psicopatía, maquiavelismo o pura instrumentalización del grupo para la consecución de los fines propios (Mealey, 1995, en Sutton et al. 1999a). Sin embargo, no debemos perder de vista el estudio ya citado de Shakoore et al. (2012) en el que hallaron que todos los sujetos implicados en casos de maltrato, bien como víctimas, agresores o víctimas-agresores, mostraban pobres rendimientos en tareas de teoría de la mente, aunque no se distinguió entre aquellos agresores líderes y los que no lo eran, como ya señalamos más arriba.

Hasta aquí hemos presentado una revisión actual de los trabajos desarrollados hasta el momento sobre el fenómeno que en castellano se ha dado en llamar maltrato entre iguales por abuso de poder. Para ello, nos hemos referido a las primeras investigaciones desarrolladas en los países nórdicos, para posteriormente centrarnos en otros trabajos desarrollados en otros países tanto europeos como de otros continentes. Actualmente, sabemos que se trata de un fenómeno grupal en el que las víctimas son un instrumento del cual los agresores se sirven para ganar estatus en el grupo. Estamos ante un fenómeno complejo que requiere de un enfoque ecológico-contextual para su verdadera comprensión y abordaje exitoso.

Una de las fuentes de las que emana esta complejidad procede de la diversidad de tipos de maltrato existentes, una de cuyas formas está actualmente muy en auge: el ciberacoso. Desde nuestro punto de vista, dada la importancia cuantitativa y especialmente cualitativa de este tipo de agresión, no queremos concluir este capítulo sin analizarla de forma más detenida.

1.12. La cara oculta de las TICs: el ciberacoso.

Durante el pasado año 2012 se produjeron dos acontecimientos que llamaron la atención de los medios de comunicación y, por tanto, de la sociedad en su conjunto, no solo la española sino la de gran parte del globo. El 10 de octubre del 2012 un joven francés llamado Ghautier, de 18 años, y Amanda Todd, una adolescente canadiense de 15, decidieron poner punto y final de forma abrupta a sus respectivas vidas. A pesar de esta trágica coincidencia, lo hicieron el uno con independencia del otro, nunca antes se habían visto y vivían a miles de kilómetros de distancia. Sin embargo, tenían algo en común: fueron víctimas de ataques perpetrados a través de la red. El joven francés fue chantajeado con divulgar a través de la red un vídeo en el que aparecía desnudo si no pagaba 200 euros. Por su parte, en el caso de Amanda Todd, se colgó en Facebook una foto en la que aparecía con el pecho descubierto. Ambos jóvenes enviaron de forma voluntaria estas imágenes a sus respectivos verdugos; al hacerlo firmaron sin saberlo su sentencia de muerte. Sin duda, nuestra vida actual se ha visto profundamente transformada como

consecuencia de los avances en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Esta transformación es en la inmensa mayoría de los casos muy positiva; no obstante, como el personaje de Robert Louis Stevenson, existe un lado oscuro, un Mr. Hyde, que cuando nos enseña su rostro, las consecuencias son trágicas: nos referimos al ciberacoso.

Este es considerado un subtipo de maltrato entre iguales por abuso de poder que incorpora como característica distintiva principal el uso de las TICs para agredir a alguien que no puede defenderse por sí mismo (Smith, Mahdavi, Cavalho y Tippett, 2008). El primer trabajo riguroso en llamar la atención sobre el hecho de que las TICs, tales como, los mensajes instantáneos, las salas de chat o los correos electrónicos, podrían ser medios para agredir a otros sujetos tuvo lugar en el año 2000 por investigadores de la Universidad de New Hampshire (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000) quienes realizaron un estudio nacional con una muestra de 1501 jóvenes estadounidenses. Dos años más tarde, la ONG actualmente denominada *Action Children*, con base en Reino Unido, fue la primera en informar en este país de que los mensajes de texto podrían ser un medio para maltratar a otros iguales (NCH, 2002, en Rivers, Chesney y Coyne, 2011).

Inicialmente, la investigación sobre ciberacoso se centró en la población adulta, puesto que eran los sujetos de este segmento de edad los grandes consumidores de estos productos. Sin embargo, a medida que las TICs, especialmente los teléfonos móviles, los ordenadores y el acceso a internet, se fueron haciendo accesibles desde el punto de vista económico, los jóvenes empezaron también a convertirse en clientes potenciales. Ello provocó que los móviles fueran percibidos como un objeto de deseo por parte de estos, de modo que tener el último modelo se convirtió en un signo de estatus social. Todo ello hizo que el centro de atención en las investigaciones se desplazase de los adultos a los jóvenes (Rivers, Chesney y Coyne, 2011). Según el Mobile Life Report (2006, en Smith et al 2008) en el Reino Unido el 51% de los niños de 10 años tienen móvil, porcentaje que se incrementa hasta el 91% a los 12 años; por su parte, en Suiza 3 de cada 4 adolescentes tienen acceso al internet desde su propia habitación (Willensen, Waller y Süss, 2010, en Sticca y Perren, 2012). En el caso concreto de nuestro país, entre los escolares de 10 a 15 años, el 94,1% utiliza el ordenador, el 82,2% navega en internet y el 65,8% tiene teléfono móvil (Mora-Merchán et al., 2010). Así mismo, en un estudio desarrollado por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2010) se constató que en la inmensa mayoría de los hogares españoles en los que viven menores de edad, concretamente en el 96,4%, hay uno o más ordenadores, siendo su ubicación más frecuente -el 42,9%- la habitación de estos menores. Un 23,8% señaló que el ordenador era portátil por lo que podían acceder a la red desde cualquier lugar de la casa. Además, cuando se les preguntaba si tenían algún tipo de control o filtro para navegar en la red, tan solo el 16,9% respondió afirmativamente; un 55,1% dijo que

podían navegar en la red sin límites y un 27,4% no sabía si en realidad su acceso a determinadas páginas web estaba limitado de alguna manera.

La conceptualización actual del término ciberacoso se ha basado en la del maltrato tradicional, acuñada por Dan Olweus, incluyendo los tres elementos característicos ya mencionados en este trabajo, a saber, *intencionalidad*, *reiteración* y *desequilibrio de poder*. No obstante, algunos autores han cuestionado esta extrapolación, además de contemplar la inclusión de otros criterios como el *anonimato* y la *publicidad* (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010) como elementos distintivos de este tipo de ciber-agresiones. Por ejemplo, la reiteración ha sido frecuentemente discutida como elemento característico de este tipo de agresión. Con relación al mismo, resulta útil distinguir entre *ciberacoso directo* e *indirecto* (Langos, 2012). Un ejemplo del primero consistiría en enviar correos electrónicos o mensajes de texto ofensivos directamente al correo o móvil de la víctima. Por otro lado, una acción susceptible de ser calificada como ciberacoso indirecto sería colgar un vídeo comprometedor en YouTube. En el primer caso, el elemento de repetición debe estar presente para que la conducta sea definida como ciberacoso, es decir, no basta con un único mensaje de texto, sino que han de ser varios, mientras que, por el contrario, en el ciberacoso indirecto no, ya que al colgar un único video y hacerlo público, este puede ser visto tantas veces como desee la audiencia potencial.

Por otro lado, para comprender la *intencionalidad* de la ciber-agresión resulta igualmente útil tener presente la distinción que acabamos de realizar entre los dos tipos de ciberacoso. Cuando se trata de enviar mensajes de texto o correos electrónicos a la víctima, la reiteración de la acción es un signo inequívoco de que el agresor tiene la intención evidente de hacer daño a la víctima. Por tanto, en este caso concreto, los elementos *intención* y *reiteración* están íntimamente relacionados. Por otro lado, en el caso del ciberacoso indirecto, es más difícil de determinar la intencionalidad dependiendo de la acción concreta a realizar. Por ejemplo, difamar abiertamente y citar el nombre de la persona a la que se intenta agredir es un signo evidente de intencionalidad de la agresión, pero es más difícil de definir la verdadera intención del agresor en una acción consistente, por ejemplo, en colgar una única imagen, más o menos comprometedora, en una zona de la red *privada* y a la que la víctima no tiene acceso y, por tanto, es improbable que llegue a conocerlo. Algo similar podríamos decir del contenido divulgado; cuando este es claramente ofensivo para la víctima, resulta fácil de establecer la intención del acto pero, por el contrario, cuando definir la naturaleza exacta del contenido es subjetivo, la intención resulta más compleja de establecer (Langos, 2012). En este sentido, algunos autores consideran que solo la intención percibida por parte de la víctima es la que se debe considerar como criterio. En conclusión, determinar la intención de una acción puede resultar arduo según las circunstancias que se den. Algunos autores sugieren

que tener en cuenta la edad del sujeto que realiza la acción puede contribuir a clarificar las verdaderas motivaciones de un determinado acto, ya que a menor edad, menor es su capacidad para valorar las consecuencias; por el contrario, cuanto mayor es la edad del supuesto agresor, más elementos de juicio dispone para calibrar el alcance de sus acciones (Langos, 2012).

Finalmente, con relación al *desequilibrio de poder*, este puede sustentarse exactamente sobre los mismos pilares que el maltrato tradicional cuando la ciber-víctima lo es también en un contexto tradicional; por tanto, características, tales como, estar aislado, ser poco hábil socialmente, tener baja autoestima o pertenecer a una minoría étnica, entre otras, pueden situar al sujeto en condiciones de vulnerabilidad y, por tanto, ser objeto de agresiones **ante** las cuales no puede defenderse por sí mismo. No obstante, pueden darse situaciones en las que no se den estas circunstancias y la diferencia de poder emane, por ejemplo, de un menor conocimiento por parte de la víctima de las nuevas tecnologías -en comparación con el del agresor-, de su incapacidad para hacer desaparecer determinada información colgada en la red o para averiguar la identidad del agresor cuando este la oculta, por ejemplo, mediante la creación de una dirección de correo electrónica falsa o no mostrando su número de teléfono al realizar una llamada ofensiva (Langos, 2012). No obstante, algunos autores consideran que la definición exacta del concepto de desequilibrio de poder dentro del contexto de las TICs permanece aún abierta (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010).

Del mismo modo que ocurría con la palabra inglesa *bullying*, el término ciberbullying no está exento de problemas, especialmente cuando es empleado en países no angloparlantes. Así, en un estudio internacional realizado en Italia, España y Alemania (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010), los autores llegan a la conclusión de que, a pesar de que la muestra analizada empleaba el término *ciberbullying* de forma espontánea, en Italia el mejor término para designar este tipo de comportamiento es *ciberbullying* o *bullying virtual*, en Alemania *ciber-mobbing* y *acoso vía internet* o *teléfono móvil* en España. Otros términos empleados son *bullying electrónico* (Raskauskas y Stoltz, 2007) o *bullying digital* (Olin, 2003, en Ortega, 2010).

En otro estudio internacional (Menesi, et al., 2012), en el que se administró un cuestionario a 2257 alumnos de edades comprendidas entre los 12-14 años, pertenecientes a seis países europeos, a saber, Italia, España, Alemania, Suecia, Estonia y Francia, se llegó a la conclusión de que las características esenciales que debían darse en una determinada conducta para que fuera juzgada por los sujetos de la muestra como ciberacoso eran el *desequilibrio de poder*, entendido este como las consecuencias sobre la víctima y su incapacidad para defenderse; la *intencionalidad* de hacer daño y, en tercer lugar, el *anonimato*. Esta característica gana peso cuando en un determinado acto no está presente el desequilibrio de poder, es decir, que los jóvenes

encuestados perciben una determinada conducta como ciberacoso cuando se da intencionalidad y anonimato, aunque no esté presente el desequilibrio de poder característico de este tipo de comportamiento agresivo. Finalmente, con relación al criterio de *publicidad*, los jóvenes de estos países no parecen darle una especial importancia, lo que se traduce en que un determinado acto puede ser considerado como ciberacoso con independencia del tamaño de la audiencia o número de testigos que presencien la agresión.

1.13. Definición y características.

De lo visto hasta ahora, podemos extraer como conclusión que el ciberacoso puede ser entendido como una conducta de maltrato entre iguales que tiene lugar a través de aparatos de comunicación y puede incluir una amplia variedad de comportamientos, tales como, llamadas desde teléfonos móviles, envío de mensajes de texto, correos electrónicos ofensivos, comentarios amenazantes o hirientes realizados en salas de chat o en redes sociales, colgar imágenes o vídeos comprometedores, etc. Teniendo en cuenta esta amplia variedad de comportamientos resulta complejo proporcionar una definición del término que no sea indebidamente restrictiva, que recoja todas o, al menos, la mayoría de sus características. Bill Belsey, quien desarrolló una página web sobre maltrato entre iguales que ha sido ganadora de un premio -www.bullying.org- ha propuesto la siguiente definición en su página sobre ciberacoso www.ciberbullying.com (Li, 2007):

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como, el correo electrónico, el móvil, mensajes de texto, mensajería instantánea, páginas web difamadoras y páginas web de votación difamadoras -defamatory online personal polling websites-, para apoyar una conducta agresiva deliberada y repetida realizada por un sujeto o grupo con la intención de herir a otros.

Por su parte, Smith, Mahdavi, Calvalho, Fisher, Russell y Tippet (2008), lo definen como:

Un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o individuo, empleando medios electrónicos de contacto, de forma repetida y a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente a sí mismo/a.

Como ya hemos anticipado, el ciberacoso presenta una serie de diferencias con respecto a la forma más tradicional de maltrato entre iguales que debemos tener en cuenta:

- a) A diferencia del maltrato tradicional, en el que las agresiones se producen en lugares concretos, generalmente en el centro educativo, el ciberacoso puede darse en cualquier momento y lugar, por lo que no existen momentos o

lugares físicamente seguros para la víctima. Ello hace que su sensación de inseguridad se vea ostensiblemente incrementada (Ortega, Calmaestra y Merchán, 2008; Slonje y Smith, 2008; Shariff y Hoff, 2009). Como señalan Ybarra y Mitchell (2004), para algunos jóvenes que son agredidos, internet es simplemente una extensión del colegio, en el que las agresiones continúan a lo largo de la tarde y la noche una vez que ha sonado la campana.

- b) El número potencial de espectadores de las agresiones es altísimo; además pueden presenciar la agresión un número indefinido de veces (Mora-Merchán, Ortega, Calmaestra y Smith, 2010). Ello hace que incluso una breve ciber-agresión pueda tener un enorme impacto sobre la víctima. Este factor es aún más peligroso si tenemos en cuenta que, dada su naturaleza indirecta, en ocasiones ni siquiera el agresor puede ser consciente del daño que puede llegar a causar (Slonje y Smith, 2008), ya que carece de la información que proporciona la reacción emocional de la víctima, que cuando es percibida puede provocar remordimientos al agresor y, en consecuencia un replanteamiento de su conducta (Raskauskas y Stolz, 2007).
- c) Igualmente, algunos autores aluden a la intensidad de las agresiones ya que la palabra escrita o las imágenes pueden producir un impacto mayor sobre la víctima que el mensaje hablado (Mora-Merchán et al., 2010), ya que estos medios de transmisión de la información otorgan durabilidad a la misma.
- d) El agresor cuenta con la posibilidad de ocultar fácilmente su identidad, por lo que la víctima puede no llegar a conocer quién es la persona o personas que la atacan y, por tanto, su conducta quedar impune (Shariff y Hoff, 2009; Sticca y Perren, 2012). De hecho, Ybarra y Mitchell (2004) encuentran que el 84% de los agresores, conocen personalmente a sus víctimas, pero estas en su mayoría -69%- desconocen a sus agresores.
- e) El ciberacoso suele tener lugar fuera del centro educativo y además a través de unas herramientas de uso privado como, por ejemplo, el correo electrónico, por lo que su control por parte del profesorado es muy escaso (Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, 2008).

A pesar de estos elementos distintivos, no debemos perder de vista que el ciberacoso debe entenderse como una forma de maltrato entre iguales, pudiendo existir formas directas -mandar un mensaje de texto ofensivo- e indirectas de agresión -divulgar un vídeo comprometedor-. De hecho, el impacto emocional que este produce no es cualitativamente distinto del maltrato tradicional, sino que ocasiona una perfil emocional muy parecido al maltrato indirecto tradicional u *offline* entre iguales (Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega, 2009). Por su parte, Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, (2008) encontraron que, al igual que ocurre con el maltrato tradicional en el que el agresor es un compañero de clase,

el 57% de las ciber-víctimas eran agredidas por un compañero de su colegio, de las cuales el 49% eran de su misma clase o curso. Li (2007), informa que el 25,6% de las víctimas eran agredidas por compañeros de instituto, el 12,8% por personas ajenas al centro educativo y el 8,3% por grupos mixtos, formados por compañeros de instituto y ajenos al mismo. Por su parte, Slonje y Smith (2008) encuentran que el 57% de los agresores eran compañeros de las víctimas, frente al 10% que no lo eran. No obstante, el argumento más firme para defender que el ciberacoso es en realidad una forma de maltrato entre iguales por abuso de poder lo constituye el hecho de que existe una continuidad entre el maltrato *on* y *offline*, un aspecto sobre el que nos ocuparemos de forma más detenida más adelante en este capítulo (Li, 2007; Ortega et al., 2008; Rivers y Noret, 2010).

1.14. Tipos de ciberacoso.

Existen diversos intentos de clasificar el ciberacoso en función de diferentes criterios. Uno de ellos se basa en el tipo de TIC mediante el cual se perpetra la agresión (Smith, Mahdavi, Cavalho y Tippett, 2008), llegando a distinguir hasta siete formas distintas: a) mensajes de texto enviados por el teléfono móvil, b) fotografías o vídeos realizados con la cámara del móvil, c) llamadas de teléfono, d) correos electrónicos, e) salas de chats, f) el empleo de programas de mensajería instantánea y g) el empleo de sitios web. Algunos autores (Chisholm, 2006) incluyen una forma más de acoso: los juegos en red en los que se *agrede*, a través de un proceso de exclusión o mediante agresiones verbales a uno o varios de los participantes. Igualmente, una nueva forma de ciberacoso es la que se ha dado en llamar *griefing*, procedente el término inglés *grief* que significa dolor o aflicción. El *griefing* consiste en mostrar un comportamiento *desviado* dentro de aquellos programas de realidad virtual, tales como, *Second Life* o *World of Warcraft* que pretende básicamente jugar sucio para obtener un beneficio sobre los otros jugadores. El grado de desviación de una determinada conducta viene dada por los estándares que la propia comunidad de usuarios establece (Rivers, Chesney y Coyne, 2011).

Otros autores emplean otros criterios para clasificar este mismo fenómeno, por ejemplo, el tipo de agresión realizada, como es el caso de Nancy Willard (2005 y 2006, en Ortega et al. 2008). Esta autora distingue hasta ocho tipos de ciberacoso, a saber, a) ***provocación incendiaria***, denominado así a aquella discusión que se inicia en internet y termina degenerando en una agria disputa que se propaga a gran velocidad como un incendio, de ahí el término de incendiario, b) ***hostigamiento***, envío repetido de mensajes desagradables, c) ***denigración*** o colgar en la red rumores para dañar su reputación d) ***suplantación de personalidad*** o hacerse pasar por la víctima en el ciberespacio o incluso emplear su móvil para increpar a sus amigos, e) ***violación de la intimidad*** compartir con terceras personas secretos o imágenes comprometedoras, f) ***juego sucio***, es decir, hablar con alguien sobre su vida privada

para después divulgarlos por la red; en ocasiones es la propia víctima quien divulga sus propias intimidades sin conocer el alcance real de dicha divulgación, g) **exclusión** de alguien de forma deliberada de un determinado grupo online y, finalmente, h) **ciberacoso**, palabras amenazantes y/o denigrantes que pretenden intimidar. A su vez, otras clasificaciones, reducen estos ocho comportamientos a cuatro, a saber, *conductas escritas o verbales* -llamadas de teléfono, mensajes de texto, correos electrónicos, mensajería instantánea, chats, blogs, redes sociales o sitios web-; *comportamientos visuales* -colgar, compartir o enviar imágenes, vídeos comprometedoras a través del móvil o la red-, *exclusión* -excluir a propósito a una persona de un determinado grupo online- y *suplantación* -robar o revelar información personal, usar el nombre de otra persona o su cuenta- (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega, Menesini, 2010).

Un aspecto sobre el que nos gustaría llamar la atención es que debido al rápido avance de las TICs, las clasificaciones pueden quedarse desfasadas en un tiempo relativamente corto. Es más, no solo estas pueden verse rápidamente desactualizadas, sino nuestro propio conocimiento sobre aspectos, tales como, la prevalencia, tendencias, usos, etc. Cuestiones, tales como, ¿el mayor acceso a terminales con cámara fotográfica ha modificado las formas en las que el ciberacoso es llevado a cabo?, ¿El hecho de que desde los terminales móviles podamos acceder a internet y, por tanto, colgar y ver vídeos, ha impactado de alguna manera sobre las ciberagresiones realizadas? ¿Y sobre su gravedad de cara la víctima, ya que una imagen o vídeo personal puede estar en los móviles de cientos o miles de personas en cuestión de segundos?, ¿Qué consecuencias tienen estos avances sobre las cifras de prevalencia? son muy difíciles de responder; de hecho este aspecto constituye una de las grandes debilidades inherentes a la investigación sobre ciberacoso: muy pocos estudios han considerado la rápida evolución de las TICS y su impacto sobre sus *cifras* y su rápida transformación en un espacio de tiempo relativamente breve (Rivers y Notet, 2009). En este sentido, sabemos que Rivers y Noret (2010) hallaron en su estudio longitudinal que en el año 2003 se produjo una disminución en el número de mensajes de texto y correos electrónicos amenazantes y ofensivos coincidiendo precisamente con una disminución de la conectividad a internet y la venta de terminales móviles. Por tanto, podemos albergar la creencia fundada de que la rápida evolución de las TICs o los cambios de tendencia que les afectan, impactan sobre la conducta de los usuarios y por extensión del ciberacoso. Un aspecto mucho más complejo es documentar y estudiar la cualidad y la dimensión de estos cambios.

1.15. Prevalencia y otros aspectos de interés.

Con relación a las cifras de prevalencia, como consecuencia de inconsistencias conceptuales o cuestiones metodológicas e históricas (Rivers y Noret, 2010), las cifras presentan importantes fluctuaciones que van del 4% al 36% en función del estudio analizado (Rivers, et al., 2011). Una de estas inconsistencias conceptuales, por ejemplo, se refiere a que algunos investigadores han preguntado a los sujetos si alguna vez han recibido un mensaje insultante y esto lo han considerado como ciberacoso, algo a todas luces incorrecto (Rivers y Noret, 2010; Campbell, 2010). Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, algunos autores han estudiado exclusivamente el uso de la red como medio de acosar (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000); otros han agrupado las diferentes formas de ciberacoso en dos, a saber, el uso del móvil y la red, (Ortega, Calmaestra y Merchán, 2008). Igualmente, en otros la forma fundamental de obtener la información es mediante el empleo de cuestionarios (Raskauskas y Stolz, 2007), mientras que otros han recabado los datos mediante llamadas de teléfono (Finkelhor, Mitchell y Wolak, 2000). Todas estos factores influyen en las cifras obtenidas, lo que puede dar cuenta de las fluctuaciones en las tasas de prevalencias halladas.

En cualquier caso, Finkelhor, Mitchell y Wolak (2000), mediante consultas telefónicas, llegaron a la conclusión de que el 6% de los adolescentes eran víctimas a través de la red. De ellos, el 33% lo eran a través de programas de mensajería instantánea, el 32% en las salas de chat y el 19% a través de correos electrónicos. Por su parte, la National i-Safe Survey (Keith y Martin, 2005) administraron un cuestionario a 1566 chicos de entre 9 y 13 años. Los resultados mostraron que el 42% de los sujetos admitía haber sido acosado a través de la red en algún momento, de los cuales el 7% de la muestra lo había sufrido con frecuencia, en torno a una vez por semana. Li (2007), en su estudio internacional con estudiantes chinos y canadienses, halló que casi el 33% de los adolescentes eran ciber-víctimas y en torno a un 18% ciber-agresores; más del 50% de los sujetos de la muestra conocía a alguien que había sido víctima de ciberacoso. Por su parte, Ybarra y Mitchell (2004) en una muestra formada por 1501 sujetos, de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, hallaron que el 19% de los usuarios habituales de internet estaban implicados en situaciones de ciberacoso; 3% como agresores/víctimas, 4% exclusivamente como víctimas y 12% solo como agresores.

Williams y Guerra (2007) realizaron un estudio de seguimiento con una muestra de 2293 sujetos hallando que el ciberacoso era infrecuente a los 10-11 años, se incrementaba a los 13-14 y descendía ligeramente a los 16-17. Resultados similares en cuanto a su evolución han sido obtenidos por otros autores; Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaesrra y Vega (2009) y Lindfords, Kaltiala-Heino y Rimpelä (2012) hallaron un repunte en el uso de las TICs como instrumentos para agredir a los 14 años. Por su parte, Slonje y Smith (2008) encuentran igualmente que las tasas de

ciberacoso son mayores durante la escolarización obligatoria. No obstante, existen estudios que no corroboran estas tendencias (Rivers y Noret, 2010).

En nuestro país, son escasos los estudios de prevalencia de este tipo de prácticas. Seguramente uno de los primeros en los que se explora esta cuestión fue el realizado por el Defensor del Pueblo y UNICEF (2007), ya citado en este trabajo. En el mismo se halló que el 5,5% de los sujetos de la muestra eran ciber-víctimas, de las cuales un 5,1% lo era de forma esporádica, es decir, menos de una vez por semana y un 0,4% lo eran de forma reiterada, es decir, más de una vez por semana. En otro Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF (2010) también citado en este capítulo, centrado en analizar la protección de los derechos de los menores con relación al uso de la televisión e internet, se incluyó una cuestión sobre ciberacoso. La mayoría de los chicos encuestados, el 87,5%, respondieron que nunca habían usado la red con estos fines, pero un 12,5% reconoció haberlo hecho entre varias veces al mes y varias veces al día.

Por su parte, Ortega, Calmaestra y Merchán (2008) emplearon un cuestionario con 830 sujetos de la etapa de educación secundaria obligatoria -415 chicas y 413 chicos-. Entre los resultados más relevantes, los autores hallaron que un 26,6% de los sujetos de la muestra estaban implicados en este tipo de maltrato -como agresores, víctimas o como agresores-víctimas-, de los cuales, un 3,8% lo estaban de forma severa, es decir, más de una vez a la semana. El ciberacoso a través de la red era significativamente más frecuente que a través del móvil. Entre las formas de agresión más comunes, se sitúan por este orden, mensajería instantánea (10,15%), el envío de mensajes de texto (4,3%), el empleo del correo electrónico (2,8%), las llamadas insultantes o amenazantes (2,7%) y el envío de fotografías o vídeos por el teléfono móvil (1,0%) y, en último lugar, el empleo de sitios web (0,2%). Por su parte, Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, (2008) hallaron que las agresiones más frecuentes se realizaban a través del móvil bien con llamadas y mensajes de texto o mediante programas de mensajería instantánea a través de la red. Por su parte, Raskauskas y Stolz (2007) hallaron igualmente que las agresiones más comunes se realizaban a través del móvil, concretamente mediante mensajes de texto.

Para terminar con las cifras de prevalencia, Lindfors, Kaltiala-Heino y Rimpelä (2012) realizaron un estudio epidemiológico entre los alumnos finlandeses de edades comprendidas entre los 12-18 años. La finalidad principal del estudio era determinar en qué medida los adolescentes finlandeses estaban implicados en ciberacoso bien como víctima, agresor, víctima-agresor o testigo; hallaron una prevalencia del 11%. La tasa de ciber-agresores era del 9% y un 4% eran ciber-víctimas; un 13% eran ciber-testigos. A pesar de estas cifras, la gravedad de las agresiones era baja.

Diversos estudios ponen de manifiesto que el maltrato tradicional es más frecuente que el realizado a través de la red. Concretamente, Slonje y Smith (2008) hallan una prevalencia del 10% en el caso del maltrato tradicional frente al 5,3% del

ciberacoso. Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, (2008) encontraron también que las tasas del ciberacoso son menores que las del maltrato tradicional.

Una cuestión importante sería plantearnos hasta qué punto existe una continuidad entre el maltrato tradicional y el ciberacoso o dicho de otro modo, hasta qué punto los agresores y ciber-agresores y las víctimas y las ciber-víctimas son los mismos sujetos. Ybarra y Mitchell (2004) en su estudio sobre maltrato en internet hallan que el 56% de los sujetos definidos como agresores-víctimas, el 49% de los sujetos clasificados solo como agresores y el 44% clasificados como solo víctimas informan de experiencias similares cuando nos referimos al maltrato tradicional. Por su parte, en el estudio de Ortega, et al. (2008) se incluyeron dos preguntas con el fin de abordar esta cuestión, llegando a la conclusión de que efectivamente existe una continuidad entre los roles de ambos tipos de maltrato. Estos mismos resultados han sido también hallados en otros estudios, entre ellos el realizado por Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, (2008) en el que confirmaron que las ciber-víctimas y los ciber-agresores eran también víctimas y agresores tradicionales en sus centros educativos. Un resultado llamativo que estos autores encontraron fue que algunos ciber-agresores, son víctimas offline. No obstante, la hipótesis con la que trabajan es que estos sujetos son en realidad víctimas-agresivas, quizá para vengarse de sus agresores *offline*. Raskauskas y Stoltz (2007) encontraron que el 85% de las cibervíctimas y el 94% de los ciber-agresores, ejercían también esos roles *offline*. Finalmente, Rivers y Noret (2010) encontraron que los chicos víctimas de maltrato físico y las chicas impopulares entre su grupo de iguales estaban sobrerrepresentadas entre las víctimas de ciberacoso. Estos autores concluyen que existe una continuidad entre el maltrato *off* y *online*, y que esta afirmación es especialmente cierta en el caso de los chicos. De hecho Li (2007) encuentra que uno de los mejores predictores de ser agresor y víctima *online* es serlo también *offline*, concretamente halló que las víctimas de maltrato tradicional tenían más del doble de posibilidades de recibir ciber-agresiones y que los agresores tradicionales tenían casi el triple probabilidad de ejercer como ciber-agresores que los sujetos no implicados en el maltrato tradicional.

A partir de los datos que acabamos de exponer, una conclusión muy relevante que debemos tener presente es que el ciberacoso supone una vuelta de tuerca con relación a la vulnerabilidad de las víctimas; como sugerentemente expresan Raskauskas y Stoltz (2007) el maltrato comienza *offline* y continua *online*.

Con relación al perfil de los ciber-implicados, no existen muchos estudios que se hayan ocupado de este aspecto, no por la importancia, que ciertamente la tiene, sino por la complejidad de diseñar y llevar a cabo investigaciones para su análisis minucioso y riguroso. Un primer dato que debemos tener presente es la continuidad entre el maltrato tradicional y el ciberacoso, al menos, con las figuras de víctima y agresor. En estos casos podríamos extrapolar los conocimientos que tenemos procedentes del maltrato tradicional al ciberacoso (Li, 2007). De hecho, Ybarra y

Mitchell (2004) encuentran paralelismos entre los perfiles de los agresores *offline* y *online*; el 44% de los ciber-agresores presentan problemas de conducta, un 26% consumen frecuentemente alcohol y muestran altos niveles de sintomatología depresiva, datos que son susceptibles de ser interpretados como indicadores de un funcionamiento social pobre, coherentemente con el perfil de, al menos, un subtipo de agresores de maltrato tradicional, los denominados bully-victims. Otro dato referido al perfil de los ciber-agresores tiene que ver con el tiempo de uso. Concretamente, tanto Li (2007) como Rivers y Noret (2010) encuentran que la frecuencia de uso guarda una relación con el hecho de ser un ciber-acosador, de modo que a mayor uso de las TICs, mayor es la probabilidad de perpetrar ciber-agresiones. Además se ha encontrado que el conocimiento de los procedimientos de seguridad, valorados por el propio sujeto, guardan una relación negativa con la probabilidad de ser agredido, es decir, cuanto más cree que sabe un sujeto sobre seguridad en la red, mayor es la probabilidad de que sea ciber-agredido (Li, 2007).

Otro aspecto relevante, al que ya hemos aludido, se refiere al lugar desde donde este tipo de agresiones son realizadas. A diferencia del maltrato *offline*, en el que un porcentaje muy alto de las agresiones tienen lugar dentro del propio centro educativo, el ciberacoso se produce fundamentalmente fuera de él. Slonje y Smith (2008) hallaron que el 68,7% de las agresiones se producían fuera del colegio frente al 46,2% que se perpetraban desde dentro. Los autores consideran que las restricciones que algunos centros aplican en el uso de los teléfonos móviles, por ejemplo, hacen que se produzcan menos ciber-agresiones desde el interior de los mismos y, por tanto, dichas conductas se pospongan una vez haya terminado la jornada escolar.

1.16. El impacto de las ciber-agresiones frente al del maltrato tradicional.

Debemos comenzar señalando, que al igual que ocurre con el maltrato tradicional, no todas las ciber-agresiones son valoradas del mismo modo. Ybarra y Mitchell (2004) hallan que un tercio de las víctimas en su estudio se sienten angustiados como consecuencia de haber sufrido agresiones a través de la red, la mayoría de los cuales son aquellos sujetos clasificados como agresores/víctimas -agressors/target-. Slonje y Smith (2008) hallan que los alumnos consideran como muy dolorosas el envío de vídeos o fotos comprometedoras, seguida de las llamadas de teléfono ofensivas. Las dos primeras por la audiencia potencial que pueden llegar a tener y la tercera por el hecho de que el agresor se ha tomado la molestia de hacerse con el número privado de la víctima. Por el contrario, acciones como el envío de un determinado correo electrónico o mensajes de texto no son considerados especialmente dolorosos, de hecho se consideran menos hirientes que algunas acciones del maltrato tradicional. Por su parte, Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher,

Russell and Tippet (2008) hallaron que el envío de fotos y vídeos eran consideradas agresiones más graves que las realizadas a través del maltrato tradicional. Por el contrario, las llamadas de teléfono y el envío de mensajes de texto eran percibidas como agresiones menos severas que las realizadas de modo tradicional.

De estos estudios podemos extraer como conclusión que para valorar el impacto emocional que el ciberacoso produce, existen tres elementos que debemos considerar, a saber, a) el medio empleado, b) la publicidad del acto y c) su anonimato. Con relación al **medio**, para los sujetos no es lo mismo enviar un correo electrónico que, por ejemplo, colgar una determinada imagen o vídeo comprometedor (Slonje y Smith, 2008). Íntimamente relacionado con esto, se encuentra la **publicidad**, entendida como el número potencial de testigos de esa *información* comprometedora; es precisamente este elemento lo que puede hacer que una imagen o vídeo colgado en la red tenga un enorme impacto emocional sobre la víctima, frente a un correo electrónico que encuentras en tu bandeja de entrada. Finalmente, con relación al **anonimato**, actualmente sabemos que desconocer la identidad del ciber-agresor incrementa los niveles de miedo, frustración, inseguridad e indefensión (Raskauskas y Stolz, 2007).

No obstante, lo cierto es que resulta extremadamente complejo calibrar el impacto que el maltrato *online* y *offline* tienen sobre las víctimas, ya que existen múltiples formas de ejercerlo, por lo que es virtualmente imposible evaluarlas todas y hacer una comparación sistemática entre ellas. Además, las características que incorpora el ciberacoso frente al maltrato tradicional son difíciles de reproducir en una escala de un modo en el que hacer una comparación sea factible. Una posible forma de materializar este proyecto sería a través de situaciones hipotéticas de maltrato manipuladas experimentalmente en función de aspectos diversos, a saber, medio, publicidad y anonimato. Esto es precisamente lo que Sticca y Perren (2012) hicieron: presentaron diferentes tipos de situaciones en las que las variables medio, anonimato y publicidad fueron combinadas con el fin de poder calibrar el peso de cada una de ellas de cara al impacto emocional o grado de severidad de la agresión. Estos autores llevaron a cabo dos estudios, uno con una muestra de 833 sujetos y otro con 881 de edades medias de 13,7 y 14,2 años, respectivamente -49% chicas en ambos-. La tarea de los sujetos era ordenar una serie de hipotéticas situaciones de maltrato entre iguales *off* y *online* en función del grado de severidad. El análisis de los datos mostró que el ciberacoso por sí mismo no es considerado necesariamente peor que el maltrato tradicional, sino que esta valoración está íntimamente ligada a sus características, tales como, la publicidad y anonimato. Coherentemente con esto último, los adolescentes consideraron que las agresiones más severas eran aquellas en las que la audiencia potencial de la misma era muy elevada y cuando se desconocía la identidad del agresor. Ambos elementos se asocian al nivel de control que la víctima tiene sobre dichos actos; cuanto más gente conozca una determinada imagen, vídeo o

información comprometida, menor es el control que la propia víctima posee sobre su propia intimidad. Igualmente, cuando se desconoce la identidad del agresor, menores son las acciones que esta puede realizar para detener el acoso y, consecuentemente, el control sobre las agresiones y la situación en general disminuye.

Las motivaciones que llevan a un alumno o grupo de alumnos a perpetrar una ciber-agresión contra otro pueden ser múltiples. Un porcentaje elevado de sujetos considera que el motivo principal es porque divierte a los agresores, seguida de una venganza por una agresión tradicional previa (Raskauskas y Stoltz, 2007). Otros autores (Ybarra y Mitchell, 2004; Li, 2007) hipotetizan que los ciber-agresores son víctimas de maltrato tradicional que emplean las TICs como medio para vengarse (Ybarra y Mitchell, 2004, Li, 2007); resultados que no son corroborados por otros estudios (Raskauskas y Stolz, 2007; Smith, Mahadavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippet, 2008).

Por su parte, Rivers y Noret (2010) en su estudio realizan un análisis cualitativo de los contenidos de los correos electrónicos proporcionados por 17 chicos y 75 chicas. De estos, los autores infieren como causas tentativas para dar cuenta de las agresiones que aspectos, tales como, el peso, la talla o la forma del cuerpo, la apariencia general, la etnia, el color de la piel, ser llamado gay o las marcas de la ropa son temas recurrentes entre los chicos; entre ellas, cuestiones, tales como, el éxito académico o el rendimiento en el deporte, tanto si es bueno como malo, constituían motivos de los mensajes analizados. Estos autores llegaron incluso a realizar una clasificación de estos mensajes en función de su contenidos, llegando a la conclusión de que podían distinguirse hasta 10 tipos de correos electrónicos o mensajes de texto, a saber, **amenaza de violencia física** -“*I’m going to kick your head in when you last expect it*”-, **mensajes de odio u abusivos** -“*I h8 u*”; “*Your fucking clown-faced*”-, **insultos, incluido homofobia** -“*u r gay*”; “*I hate you fucking bitch, and you are a slag*”-, **amenazas de muerte** -“*trust me, ur gonna die*”- **finalizar una relación platónica** -“*you are a slag; I’m never gonna speak to you again*”-; **actos sexuales** -“*wat u up2, I want to fuck you*”-; **demandas/instrucciones** -“*get me 10 packets of polos, chuddy*”-, **amenazas de dañar relaciones existentes** -“*I’m going to tell him that you said...*”; “*I’m going to make your mates turn against you*”- **amenazas al hogar/familia** -“*I will get you and your family too*”-; **cadena de mensajes amenazantes** -“*send this message to ten of your friends, if you don’t you will pay*”; *If you don’t pass this on you will die*”- y **otros** -“*I’m going to infect your computer with a virus*”-.

Con relación al tipo de estrategia de afrontamiento empleada por parte de las víctimas, según el estudio de Slonje y Smith (2008), el 50% de los estudiantes no lo comentan con nadie, un 35,7% a un amigo y el 8,9% a los padres o tutores. Li (2007) halló en su muestra formada por estudiantes chinos y canadienses que tan solo el 34,5% de las víctimas informaban de lo ocurrido a algún adulto -padre o profesor-. Llama muchísimo la atención que ningún o muy pocos alumnos mencionen la

posibilidad de comentarlo a un profesor. Coherentemente con este dato, tan solo el 63,6% de la muestra del estudio de Li (2007) consideraba que los adultos podían hacer algo para detener el ciberacoso. Por tanto, en este caso, y al igual que ocurre con el maltrato tradicional u *offline* (IDP-U, 2007), la posibilidad de ver al docente como una oportunidad para pedirle su ayuda aparece como una alternativa minoritaria, siendo incluso menor en el caso del ciberacoso. Una de las posibles explicaciones para que tan solo el 8,9% de las ciber-víctimas cuenten a un adulto lo que les está pasando puede residir en el hecho de que consideran que estos carecen del conocimiento necesario para ayudarlo (Sticca y Perren, 2012) y/o porque al contarlo se exponen a que limiten su acceso a las TICs (Shariff y Hoff, 2009).

1.17. Género de los ciber-implicados.

Con relación al género de los ciber-implicados, los datos son confusos. Para comenzar, debemos tener en cuenta que un porcentaje significativo de los sujetos desconoce la identidad de su agresor/es. En este sentido, Wolak, Mitchell y Finkelhor (2007) hallaron que tan solo el 43% de los sujetos de su muestra, que eran víctimas de ciberacoso, conocían la identidad de sus verdugos; por su parte, Li (2007) encontró que el 46,6% desconocían la identidad de sus ciber-agresores. Por consiguiente, concretar el género de los agresores resulta muy complicado (Rivers y Noret, 2010).

Mientras los trabajos de Ybarra y Mitchell (2004) y Raskauskas y Stolz (2007) no hallaron diferencias significativas en el género de las víctimas o los agresores, Smith et al. (2008), encuentran que las chicas están sobrerrepresentadas tanto en el grupo de las víctimas como de los agresores. Por su parte, Slonje y Smith (2008) y Ortega et al. (2008) encuentran que las chicas tienden a desempeñar el papel de víctimas y los chicos el de agresores. Lindfors, Kaltiala-Heino y Rimpelä (2012) encuentran igualmente que los chicos son agresores en mayor medida que las chicas. Rivers y Noret (2010) encuentran que las chicas tienen el doble de probabilidad de recibir mensajes de texto o correos electrónicos amenazantes u ofensivos que los chicos. Finalmente, Li (2007) encuentra que la probabilidad de que el agresor sea chico -frente a chica- es el doble; sin embargo, no halló que las víctimas fueran significativamente más chicas que chicos, sino que ambos podían ser objeto de ciber-agresiones.

En relación al ciberacoso, podemos decir que ciertamente este no tiene por qué tener consecuencias necesariamente peores que el maltrato tradicional, pero cuando se dan determinadas circunstancias, tales como, el anonimato y especialmente la publicidad, el impacto que este puede tener sobre la víctima y su entorno inmediato puede ser inmenso, como hemos tenido ya ocasión de comprobar en los dos casos con los que hemos iniciado este capítulo. Afortunadamente, es mucho lo que hemos avanzado en nuestro conocimiento sobre el maltrato tradicional y parte

de estos conocimientos pueden ser extrapolables al ciberacoso. A pesar de esto, el ciberacoso presenta unas singularidades que requieren ser tenidas en cuenta para poder realizar un análisis específico y minucioso del mismo. Las investigaciones están aún en estadios muy iniciales, pues tan solo comenzaron hace algo más de 10 años (Mora-Merchán et al., 2010). Además, unido a esto, se encuentra el hecho de que el rápido avance de las TICs, hace que la información que hoy manejamos, quede desfasada en un lapso de tiempo relativamente breve. No cabe duda de que aún nos queda un largo camino que recorrer, pero ciertamente tenemos la obligación de hacerlo con el fin de ayudar a miles de jóvenes que sufren, la mayoría en silencio, un uso inadecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de algunos de sus iguales.

Como conclusión a este capítulo, no cabe duda de que *el maltrato entre iguales por abuso de poder* constituye un verdadero problema en nuestras aulas, no solo por su importancia cuantitativa (Craig y Pepler, 2009), sino también por la cualitativa, es decir, el nivel de bienestar del alumno o alumna se ve seriamente comprometido, al igual que el de su entorno más inmediato. Este bienestar puede verse tan seriamente afectado que puede llegar a tener desenlaces realmente trágicos.

Ciertamente hemos avanzado mucho en nuestro conocimiento de este fenómeno, no solo manejamos cifras de prevalencia, de incidencia, costes económicos, etc. (Craig y Pepler, 2009), sino que también conocemos su dinámica. Tenemos claros diversos aspectos, tales como, que se trata de un fenómeno grupal, que el deseo por parte del agresor de lograr una posición de fuerza en el grupo desempeña una papel primordial para su comprensión y que estos dos aspectos desempeñan un papel crucial de cara a su intervención (Salmivalli, 2010). Coherentemente con su naturaleza grupal, los papeles que podemos identificar dentro del maltrato entre iguales son variados, no limitándose exclusivamente al de víctima o agresor (Salmivalli et al., 1996). También existen sujetos que *ayudan* a los cabecillas, otros se ríen cuando ven que un compañero está siendo agredido, quizá por miedo a que a él o a ella le ocurra también lo mismo, lo que se traduce en un refuerzo social de la conducta de los agresores. Otros, ni se suman, ni se ríen, simplemente observan lo que ocurre. Estos últimos ciertamente no alimentan los hechos, al menos directa y activamente, pero su silencio puede ser interpretado como una actitud cómplice con lo que está ocurriendo. No obstante, también hay alumnos, una minoría (Pöyhönen y Salmivalli, 2009), que se revelan ante la injusticia y ayudan a su compañero victimizado, bien dándole consuelo, informando a un adulto de la situación o incluso enfrentándose a los agresores. Desde el punto de vista de la intervención, el papel que estos sujetos desempeñan es esencial, hasta el punto de que muchos enfoques tienen como uno de sus objetivos que los testigos pasivos de las agresiones, se transformen en sujetos activos a favor de la víctima, es decir, sean en realidad defensores: cuanto menos aislado esté el sujeto, menor es la probabilidad

de que se convierta en víctima (IDP-U, 2007) y si lo es, el impacto negativo es amortiguado como consecuencia del apoyo que recibe de otros iguales (Sainio, et al., 2010).

Una vez que hemos realizado una revisión de las investigaciones actuales, nos parece oportuno hacernos una pregunta ¿Hasta qué punto es este tipo de conducta agresiva común en los centros educativos? Nos estamos refiriendo a la cuestión fundamental de su prevalencia, algo de lo que nos ocupamos a continuación.

CAPÍTULO 2.

Prevalencia del maltrato entre iguales por abuso de poder.

Hasta ahora hemos intentado describir y explicar de la forma más precisa y detallada posible la naturaleza del maltrato entre iguales por abuso de poder. Igualmente nos hemos referido a sus dos formas o manifestaciones más relevantes, a saber, el maltrato entre iguales que hemos denominado tradicional u *offline* y el ejercido a través de las tecnologías de la información y comunicación, es decir, el ciberacoso. Asimismo, hemos evaluado su importancia desde una óptica cualitativa, es decir, el impacto que este tipo de agresiones puede tener sobre los alumnos y alumnas que los sufren. Estamos convencidos de que una visión cuantitativa del problema nos ayudaría también a formarnos una idea del verdadero alcance de este fenómeno; nos referimos a la cuestión fundamental de con qué frecuencia se ejerce este tipo de agresiones en los centros educativos. Para realizar un análisis de este aspecto particular vamos, en primer lugar, a hacer referencia a trabajos que podemos denominar clásicos, desarrollados entre los años 70 y mediados de la década de los 90, para posteriormente centrarnos en trabajos más actuales.

2.1. Los primeros estudios de prevalencia y el OBQ.

Ciertamente podemos distinguir diversas etapas en el estudio del fenómeno que nos ocupa, pudiendo diferenciar hasta cuatro fases según Smith (2011). La primera, que iría desde los años 70 hasta finales de los 80, se caracteriza por el desarrollo de los trabajos pioneros en los países escandinavos, en los que se llamaba la atención por primera vez sobre este tipo de comportamiento agresivo. En la segunda de las fases, que abarcaría desde finales de los 80 hasta mitad de los años 90, se desarrollaron los primeros estudios sistemáticos sobre el tema más allá de los países escandinavos. Muchos de estos trabajos tuvieron como fin de establecer la importancia cuantitativa del problema, es decir, se trataban fundamentalmente de estudios epidemiológicos.

Como ya hemos señalado, los trabajos pioneros de prevalencia proceden de los países nórdicos, entre los que ocupan un lugar muy destacado los realizados por Dan Olweus. El primero de los estudios epidemiológicos que suele citarse fue desarrollado por este autor en el año 1970. Olweus ha desarrollado varios estudios de esta naturaleza, siendo uno de los más citados el realizado en 1983 en Noruega con una muestra formada por 130.000 alumnos, pertenecientes a 715 escuelas de edades comprendidas entre los 7 a los 16 años (Olweus, 1999). Para su desarrollo se diseñó un cuestionario denominado en inglés *bully/victim questionnaire* que posteriormente fue

traducido a múltiples idiomas y ha servido de base para el desarrollo de otros estudios similares en diversos países, algunos de los cuales vamos a referirnos en este capítulo.

Actualmente, este instrumento se denomina Olweus Bullying Questionnaire - OBQ- y desde su creación ha sido revisado hasta en dos ocasiones, en 1996 y en el año 2007. El OBQ es un cuestionario estandarizado, validado y con un formato de respuesta de opción múltiple que, en su versión actual, consta de 42 preguntas que pretenden medir diversos aspectos relativos al maltrato entre iguales. Este instrumento, a diferencia de otros, proporciona una definición precisa de lo que entendemos actualmente por maltrato entre iguales, con el fin de que los alumnos tengan una idea definida del fenómeno antes de pasar a responderlo. El OBQ permite obtener información sobre diversos aspectos, tales como, a) cuántos estudiantes han sufrido maltrato y durante cuánto tiempo, b) cuántos tienen miedo a ser maltratados, c) a quién se lo cuentan, d) qué tipos de agresiones son las más comunes o e) dónde se producen, etc. Ciertamente, se trata de un instrumento útil y ampliamente utilizado, tanto en las investigaciones clásicas como en las actuales.

Volviendo al estudio noruego, entre los resultados más relevantes podemos mencionar los siguientes:

- a) Un 15% de los alumnos encuestados estaban implicados en casos de maltrato, bien como víctima o como agresor.
- b) Un 9% de los sujetos fueron identificados como víctimas, frente a un 7% de agresores. Otro 1,6% fueron identificados como víctimas-agresores.
- c) Un 5% de los sujetos estaban implicados en la forma más severa de maltrato, es decir, reconocían una frecuencia de, al menos, un acto de maltrato a la semana.
- d) Existía una disminución en el número víctimas a medida que se incrementa el nivel educativo y consecuentemente la edad de los alumnos. Lo mismo ocurría con la violencia física, es decir, el autor constató una disminución de la misma a medida que la edad y el curso del alumno aumentaba.
- e) Los sujetos de menor edad y más débiles eran más probable que ejercieran el rol de víctima.
- f) El maltrato es una cuestión de chicos, tanto en su vertiente de agresores como de víctimas.
- g) Finalmente, los agresores solían estar en el mismo curso que la víctima o en cursos superiores.

Otro grupo de países pionero en el desarrollo de estudios de población fueron los que forman el Reino Unido. Concretamente, en Inglaterra, Peter K. Smith (Whitney y Smith, 1993) llevó a cabo un estudio en la zona de Sheffield. En el

mismo se aplicó el OBQ a una muestra formada por 6.758 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Entre los resultados más relevantes, podemos destacar los siguientes:

- a) Un 10% de los sujetos manifestó haber sido agredido alguna vez y un 4% una vez a la semana.
- b) El 6% de la muestra admitió haber agredido, al menos, alguna vez a un compañero y un 1% haberlo hecho una vez a la semana.
- c) Al igual que ocurría con el estudio de Olweus desarrollado en Noruega, los autores observaron una disminución de las agresiones con el incremento de la edad de los alumnos. Lo mismo ocurre con el número de agresores.
- d) Los verdugos eran compañeros de clase de las víctimas, un dato que también nos encontramos en el estudio noruego.
- e) Entre las agresiones más frecuentes se situaban los insultos (62%), las agresiones físicas (26%), las amenazas (25%), los rumores (24%), los insultos racistas (9%) y finalmente el aislamiento social (7%).
- f) En este estudio se constata que los chicos sufren más agresiones de tipo físico, mientras que las chicas experimentan más agresiones relacionales o indirectas.
- g) Los lugares más comunes en el que las agresiones se producían eran el recreo (45%), seguido de cerca por el propio aula (39%) y los pasillos (30%).

Otro de los países del Reino Unido pionero en el estudio del maltrato entre iguales es Escocia. Andrew Mellor (1990) realizó el primer estudio de incidencia en este país con una muestra formada por 942 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años procedentes de 10 centros educativos. Al igual que en los estudios anteriores, este autor empleó el cuestionario diseñado por Olweus. Entre los resultados más destacados, podemos mencionar los siguientes:

- a) El 3% de los alumnos expresó que fue objeto de maltrato, al menos, una vez por semana. Por otro lado, un 6% reconoció haberlo sido “a veces o con una frecuencia mayor”.
- b) El 4% de la muestra admitió haber agredido a otros compañeros “a veces o con una frecuencia mayor”. Un 2% lo había hecho una vez por semana.
- c) Entre los 12 y los 13 años, chicos y chicas eran igualmente agredidos. Desde el punto de vista de la agresión, la diferencia entre chicos y chicas aparecía especialmente a los 15 años, ya que a esta edad un 12% de los chicos admitían haber ejercido el papel de agresor frente al 5% de las chicas.
- d) Entre los lugares más comunes en el que las agresiones tenían lugar se mencionaban el recreo (48%) y la clase (28%).

- e) La incidencia total hallada en las escuelas escocesas era inferior a la encontrada en su país vecino, Inglaterra.

Otro de los estudios que queremos citar brevemente es el desarrollado en 1997 en Irlanda, por O'Moore, Kirkham y Smith. En el mismo se empleó el cuestionario desarrollado por Olweus, con una muestra formada por 530 centros educativos, 320 de educación primaria y 210 de secundaria. Los estudiantes comprendían desde 3º de primaria hasta 6º de post-primaria. Los resultados más importantes según Byrne (1999, en IDP-U, 2000) son los siguientes:

- a) Un 5% de los alumnos encuestados afirmó ser víctima de agresiones una vez a la semana, mientras que en la post-primaria la cifra en conjunto descendía al 2%.
- b) A pesar de este último dato, la incidencia más alta se daba en 2º de post-primaria, un curso equivalente a 2º de ESO.
- c) El 50% de los alumnos admitía que podría hacer grupo con otros compañeros con el fin de hostigar a otro alumno si este les caía mal.
- d) A medida que los alumnos se hacía mayores, la probabilidad de que denunciasen un caso de maltrato era menor.

Por su parte, Italia, aunque con cierto retraso con respecto a los países previamente aludidos, también cuenta con estudios de prevalencia sobre el maltrato entre iguales desde hace varios años. Uno de los primeros trabajos realizados fue el de Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith (1996, en IDP-U, 2000) en el que trabajaron con una muestra formada por 1.379 estudiantes de edades comprendidas entre los 8 y los 14 años. Para ello emplearon una adaptación del cuestionario de Olweus (1983, en Olweus, 1999) y de Whitney y Smith (1993). Entre los resultados obtenidos, tan solo destacar que un porcentaje importante tanto niños como niñas se declaraban víctimas durante la etapa de educación primaria, aunque a medida que avanzábamos en la edad de los entrevistados, dicho porcentaje se veía significativamente reducido. Unos años más tarde, concretamente en 1997 (IDP-U, 2000), se publica *Il bullismo in Italia*, un estudio en el que se presentan los resultados de diferentes trabajos realizados en cinco ciudades italianas sobre la incidencia del maltrato entre iguales en escuelas de secundaria, es decir, entre alumnos de 11 a 14 años. Entre los resultados obtenidos, podemos destacar los siguientes:

- a) A medida que aumentaba la edad de los alumnos, se producía una disminución de los niveles de maltrato.
- b) El agresor era un papel fundamentalmente ejercido por los chicos.
- c) Víctimas y agresores compartían aula.

- d) Los niveles de maltrato medio en Italia son superiores a los hallados en otros países europeos.
- e) La modalidad más frecuente de maltrato es el insulto y hablar mal de otros. Igualmente, las agresiones físicas ocupaban un lugar destacado.
- f) El lugar del centro en el que se producían más agresiones era la clase, seguido de “otros” y de los pasillos.

A partir de los estudios a los que acabamos de referirnos de forma sucinta, podemos extraer varias conclusiones que parecen subyacer a la mayoría de ellos. Por un lado, una idea recurrente es que el maltrato entre iguales parece implicar fundamentalmente a los chicos, ya que son estos los que ejercen el papel de agresor y suelen ser otros chicos los receptores de estas agresiones. Ya hemos comentado en el primer capítulo que cuando se tienen en cuenta las agresiones indirectas o relacionales el porcentaje de chicas agresores se incrementa entre un 36% y un 50% (Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston, 2006). Por tanto, la idea de que el maltrato entre iguales es un fenómeno fundamentalmente masculino es matizable, de modo que las agresiones directas son más comunes entre los chicos, mientras que entre ellas ocupan un lugar muy destacado las agresiones relacionales, como, por ejemplo, la “maledicencia” (IDP-U, 2000 y 2007).

Igualmente, otras de las ideas que parece ser común es que el maltrato entre iguales tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los alumnos. Este dato ha sido parcialmente confirmado, entre otros, por el estudio realizado por la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF (2000 y 2007) en el que se corrobora que a medida que aumenta el curso disminuye el nivel de maltrato en la mayoría de sus manifestaciones.

Otros dos resultados comunes a la mayoría de los estudios analizados es que agresor y víctima comparten aula, un dato que efectivamente ha sido confirmado por investigaciones actuales (Salmivalli y Peets, 2009; IDP-U, 2007). Finalmente, entre los lugares más comunes en los que las agresiones tienen lugar se citan el propio aula, el recreo y los pasillos. En el último de los estudios de la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF (2007), se halló que el lugar de las agresiones variaba en función del tipo concreto de maltrato ejercido, aunque el aula y el patio eran lugares recurrentes.

2.2. Las cifras actuales.

Una primera mirada a los estudios más recientes, nos lleva a realizar una primera consideración: aunque se ha ganado en rigor metodológico tanto en su diseño, como en su desarrollo, muchos de los resultados obtenidos son coincidentes con los trabajos previamente citados como, por ejemplo, el referido a la mayor prevalencia hallada entre chicos.

Así, Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001), como parte de un proyecto de investigación mayor, desarrollaron un estudio epidemiológico sobre el maltrato entre iguales con el fin de establecer su prevalencia en Estados Unidos. Para ello seleccionaron una muestra representativa del país formada por 15.686 alumnos de 6° a 10° grado, es decir, de edades comprendidas entre los 11-12 y los 17-18 años. En dicho estudio, y al igual que ocurre en el OBQ, a los alumnos se les proporcionó una definición del maltrato entre iguales antes de que lo respondieran; asimismo se midieron otras cuestiones relativas al ajuste psicosocial. Entre los resultados más relevantes podemos citar los siguientes:

- a) Un 10,6% de la muestra reconoció maltratar a otros compañeros “algunas veces” y un 8,8% haberlo hecho “una vez a la semana o más”.
- b) Un 8,5% de los sujetos entrevistados reconoció haber sido objeto de maltrato “algunas veces” y un 8,4% haberlo sufrido “una vez a la semana o más”.
- c) En total, el 29,9% de la muestra estaba implicado de alguna manera en casos de maltrato, bien como víctima (10,6%), como agresor (13%) o como víctima-agresor (6,3%).
- d) Los chicos estaban significativamente sobrerrepresentados, tanto entre los agresores como entre las víctimas en mayor medida que las chicas.
- e) Los cursos en los que se detectó un mayor número de casos de maltrato fueron 6°, 7° y 8° grado.
- f) No se hallaron diferencias significativas en el número de víctimas en función del contexto rural o urbano (en el estudio los autores distinguen entre las cuatro siguientes zonas, a saber, *urban*, *suburban*, *town* y *rural areas*). No obstante, en el caso de los agresores, se encontró un mayor número de ellos en las áreas rurales que en las otras tres zonas o áreas identificadas en el estudio.
- g) En ambos sexos ser menospreciado como consecuencia de la apariencia y las agresiones verbales constituían las agresiones más comunes. Por su parte, los chicos informaron de mayores niveles de maltrato físico, frente a las chicas. Entre ellas la agresión más común era la maledicencia o comentarios sexuales.
- h) Los sujetos implicados en situaciones de maltrato, bien como agresor, víctima o víctima-agresor, mostraron peores niveles de ajuste psicosocial que los sujetos no implicados.
- i) El consumo de alcohol estaba positivamente asociado con el rol de agresor y negativamente con el de víctima; fumar y un rendimiento académico pobre está asociado con la figura de agresor y víctima-agresor.
- j) Finalmente, como último dato a destacar, señalar que las víctimas y las víctimas-agresivas mostraron peores niveles en aspectos, tales como, relaciones sociales, habilidades para hacer amigos e incrementos en el

sentimiento de soledad. Por el contrario, los agresores mostraron mejores habilidades para hacer amigos.

Por su parte, Solberg y Olweus (2003) analizaron una muestra de 5.171 estudiantes (2.544 chicas y 2.627 chicos) procedentes de 37 escuelas. La muestra estaba formada por alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. En este trabajo, a diferencia del anteriormente citado, se empleó una versión actualizada del cuestionario de Olweus. Entre los resultados más significativos destacamos que:

- a) Se identificó a 506 víctimas, lo que supone un 10,1% de la muestra total. Entre ellas el número de chicos era superior al de chicas, concretamente un 11,1% frente a un 9,1%.
- b) Los autores encontraron que los alumnos de menor edad informaban de mayores niveles de victimización que los de cursos superiores.
- c) Por otro lado, se identificaron un total de 326 agresores, lo que supone un 6,5% de la muestra total. En todos los niveles incluidos en la muestra se encontró que los chicos estaban sobrerrepresentados, de modo que la probabilidad de que el agresor fuera chico era de dos o tres veces superior a la de que fuera chica. Además, en el caso de los chicos, a medida que aumentaba la edad, se incrementaba igualmente el número de agresores.
- d) Con relación a la figura de víctima-agresor *-bully-victim-*, la cifra se situaba en el 1,6% de la muestra. De nuevo los chicos estaban sobrerrepresentados en este grupo de modo que había claramente más chicos (2,3%) que chicas (0,9%). El 75% de las víctimas agresivas eran chicos.
- e) En el caso de los chicos, la tendencia a ser víctimas-agresores disminuía con la edad, mientras que en el caso de las chicas se mantenía constante.
- f) Las víctimas informaban de mayores niveles de desintegración social, autoevaluaciones negativas y tendencias depresivas que las no víctimas. Además, cuando más se prolongaba en el tiempo la situación de maltrato, mayor era el impacto sobre estas tres variables.
- g) Por su parte, los agresores estaban implicados en mayor medida que los no agresores en conducta antisocial.

En un trabajo posterior dirigido por Olweus, también empleando el OBQ, se recogieron datos en diversas zonas de Estados Unidos en el año 2007 (Olweus, 2007). En el mismo participaron alumnos desde 4º a 10º grado, es decir, de edades comprendidas entre los 9-10 hasta los 17-18 años. Entre los resultados más relevantes se encuentran los siguientes:

- a) El porcentaje medio de víctimas era del 11,2%, existiendo una importante diferencia entre géneros, de modo que entre las chicas el porcentaje era del 7,6% frente 14,4% de los chicos.
- b) A medida que la edad de los sujetos entrevistados aumentaba, el número de víctimas fluctuaba, de modo que el porcentaje medio en 4º y 5º grado era de 10,5%, reduciéndose al 8,6% entre 6º y 8º grado, para volver a repuntar al 10,5% en 9º y 10º grado.
- c) Con relación a los agresores, existían más del doble de chicos que de chicas, de modo que el porcentaje entre ellas era del 3,1% frente al 6,7% entre ellos.
- d) Por otra parte, el porcentaje de agresores aumenta, pasando del 3,7% en 4º y 5º grado al 8,8% en 9º y 10º grado.
- e) Con relación a la figura de las víctimas-agresivas, de nuevo superaban los chicos a las chicas. El porcentaje de este rol entre las chicas era del 1,6% frente al 2,5% hallado entre los chicos.
- f) Con relación a los sujetos no implicados o testigos se halló que el 91,1% de las chicas entraban dentro de esta categoría frente al 82,6% de los chicos.
- g) Entre las formas de agresión más comunes se situaban las verbales, la exclusión social y las físicas. Las menos comunes eran las agresiones sexuales y el ciberacoso.
- h) Finalmente, entre los lugares más comunes en los que las agresiones tenían lugar, los alumnos mencionaban el recreo y las instalaciones deportivas (45,5%), seguido de las escaleras *-stairwells-* y pasillos *-hallways-* (25%), o en clase con el profesor (25%) o en clase sin el profesor (20,5%). Otros lugares también muy citados por los alumnos son a la entrada o salida del centro (24,5%), en la clase de educación física o en los vestuarios (17,5%).

Dake, Price y Telljohann (2003), realizaron una revisión de estudios epidemiológicos, llegando a dos conclusiones fundamentales, a saber, a) que en muchos países se habían desarrollado estudios de esta naturaleza, entre ellos, Noruega, Suecia, Alemana, Inglaterra, Canadá, Japón, Irlanda, España, Italia, etc., b) y que las cifras presentaban importantes fluctuaciones de unos países a otros. Por ejemplo, las estimaciones de victimización presentaban un horquilla que oscilaba entre 11,3% hallado en Finlandia y el 49,8% encontrado en Irlanda, pasando por el 19% encontrado en Estados Unidos. Por otro lado, con relación a la estimación de agresores, las cifras variaban del 4,1% de Finlandia al 49,7% de Irlanda.

2.2.1. El *Health Behavior School-aged Children 2012*.

A pesar de la importancia, utilidad y necesidad de desarrollar estudios epidemiológicos, lo cierto es que a la hora de realizar comparaciones entre ellos, como ha mostrado el estudio que acabamos de citar de Dake, Price y Telljohann (2003), debemos ser tremendamente cautelosos, ya que podemos extraer conclusiones erróneas, tales como, que la mitad de los alumnos en Irlanda son víctimas. Diversos factores dan cuenta de esta disparidad de resultados. Por ejemplo, en algunos estudios se proporciona una definición del concepto de maltrato entre iguales que ciertamente acota el contenido de lo que estamos hablando, frente a otros que no lo hacen. Así mismo, el tamaño de la muestra es un elemento muy relevante a considerar cuando se trata de hacer comparaciones entre estudios. Estas y otras cuestiones metodológicas, así como otros factores contextuales (IDP-U, 2000; Solberg y Olweus, 2003) nos llevan a extremar las precauciones a la hora de hacer comparaciones entre estudios con el fin de extraer conclusiones rigurosas.

Una solución ante esta situación sería desarrollar un estudio internacional que emplease una metodología común en todos los países, para de este modo poder realizar comparaciones precisas. Afortunadamente, contamos con el estudio sobre la ***Conducta de Salud en Niños en Edad Escolar***, en sus siglas en inglés HBSC (*Health Behavior School-aged Children*) que la Organización Mundial de la Salud, en colaboración con una red de equipos de investigación internacional, lleva realizando desde 1982/83, junto con la Oficina Regional de la OMS para Europa. Los objetivos del estudio son varios: a) obtener información sobre la salud de los jóvenes y su estado de bienestar, b) comprender los determinantes sociales de la salud y c) traducir los resultados a políticas y prácticas que mejoren la vida de las personas.

El informe HBSC pretende alcanzar una comprensión profunda de la salud de los jóvenes en su contexto social –en casa, con la familia y amigos, en el colegio, etc.– por lo que adopta una perspectiva amplia que considera aspectos físicos, sociales, emocionales y no meramente la ausencia de enfermedad. Para tal fin recaba datos sobre una amplísima variedad de temas, tales como, circunstancias socioeconómicas, la familia, el ambiente escolar, consumo de tabaco y alcohol, actividad física y conducta sedentaria, consumo de cannabis, hábitos de alimentación etc. Entre los temas analizados, también se encuentra el maltrato entre iguales por abuso de poder.

Con el fin de analizar todos estos aspectos de la vida de los jóvenes, se ha desarrollado un instrumento de investigación, un cuestionario estándar, que tiene una fuerte base conceptual e incluye un conjunto de indicadores sociales e individuales determinantes de la salud. Cada país o región participante debe emplearlo con el fin de facilitar una recogida de datos común.

Los datos a los que aquí vamos a aludir proceden del último de los informes HBSC publicado en el año 2012, el octavo de la serie, cuya trabajo de campo fue desarrollado en todos los países entre el otoño del 2009 y la primavera del 2010.

Tomaron parte en el mismo 43 países y regiones en toda Europa y Norte América, de los cuales 39 cumplieron el conjunto de recomendaciones relativas a la recogida de los datos para poder ser analizados y publicados. Aquellos que no fueron incluidos en la publicación se debió a que no encontraron financiación o bien que no enviaron los datos a tiempo. Los países participantes en este estudio fueron, por orden alfabético, los siguientes: Alemania, Armenia, Austria, Bélgica (población de habla francesa y flamenca), Canadá, Croacia, Dinamarca, Escocia, Eslovenia, Eslovaquia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Gales, Grecia, Groenlandia, Hungría, Inglaterra, Irlanda, Islandia, Italia, Latvia, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, República de Macedonia de la antigua Yugoslavia, Rumanía, Rusia, Suecia, Suiza y Ucrania.

Los datos se obtuvieron a través de centros educativos, siendo la población diana los chicos y chicas de 11, 13 y 15 años. La selección de estos grupos de edad obedece al hecho de que estos jóvenes afrontan muchas presiones y desafíos, tales como, expectativas académicas, cambios en las relaciones sociales, tanto con los iguales como con la familia, así como cambios físicos y emocionales vinculados a la maduración. Los hallazgos de los sucesivos informes HBSC han mostrado cómo evoluciona la salud de las personas a medida que pasan de la niñez, a través de la adolescencia, hasta la edad adulta, de modo que monitorizando dichos cambios se puede llegar a implementar intervenciones efectivas con el fin de mejorar su salud.

Para ello, tomaron parte 1500 estudiantes de cada uno de los grupos de edad arriba mencionados, lo que forma una muestra total de 200.000 jóvenes, para lo cual cada país participante realizó una selección al azar de una muestra de sujetos que fuese representativa del conjunto de la población en los rangos de edad definidos.

Con relación al tema que nos interesa destacar, el maltrato entre iguales por abuso de poder, las cuestiones incluidas en el cuestionario para medir su frecuencia fueron las ya empleadas en el cuestionario de Olweus (1978). Los alumnos antes de responder a las cuestiones, debían leer una definición de maltrato, concretamente la proporcionada por Olweus, ya aludida en este trabajo en el primer capítulo:

Decimos que un alumno está siendo maltrato cuando otro estudiante, o grupo de estudiantes, le dice o hace cosas desagradables a él o ella. También consideramos maltrato cuando a un estudiante se le gastan bromas de forma repetida de un modo en el que a él o a ella no le gustan o cuando se la excluye de forma deliberada del desarrollo de las actividades habituales de grupo. No es maltrato cuando dos estudiantes, que poseen más o menos la misma fuerza o poder, discuten o se pegan. Tampoco es maltrato cuando a un alumno se le gasta una broma –is teased- de un modo amigable y juguetón -playful-.

Las dos preguntas que seguían a esta definición eran las siguientes:

- a) ¿Con qué frecuencia has sido maltrato en el colegio en los dos últimos meses?
- b) ¿Con qué frecuencia has maltratado a otro(s) estudiante(s) en el colegio en los dos últimos meses?

Las opciones de respuesta para ambas preguntas eran las mismas, a saber, a) No he sido maltratado (o no he maltratado a otro estudiante) en el colegio en los dos últimos meses, b) solo ha ocurrido una o dos veces al mes, c) una vez a la semana, d) varias veces a la semana.

Se sometieron a análisis aquellas respuestas que informaban ejercer maltrato o ser maltratado, al menos, 2 veces en los dos últimos meses. Los resultados del estudio los podemos dividir en dos apartados, a saber, prevalencia de agresores y víctimas.

2.2.1.1 Maltratar a otros: agresores.

Los resultados indican que existe una importante variación en la frecuencia del maltrato entre iguales de unos países a otros. Aproximadamente el 10% de la muestra incluida en el estudio del HSBC informan de que han estado implicados en situaciones de maltrato, al menos, una vez durante los últimos dos meses. Obviamente, esta cifra varía enormemente de unos países y de unas regiones a otras. Como podemos observar en la tabla 2.1, en el caso de los sujetos de 11 años, los porcentajes oscilan entre el 1,5% en el caso de Suecia y el 21,5% de Rumanía; por su parte, entre los sujetos de 13 años, entre el 3% en el caso de Escocia y el 30,5% de Rumanía y, finalmente, entre el 2,5% de Gales y el 29,5% de Latvia en los alumnos de 15 años. El porcentaje medio de chicos en los tres grupos de edad son 8,%, 11% y 12%, a los 11, 13 y 15 años, respectivamente. Como podemos apreciar, el maltrato aumenta a medida que ascendemos en los grupos de edad. Las agresiones son más comunes en los chicos que en las chicas, en todos los grupos de edad. Concretamente, a los 11 años el porcentaje medio de chicos que maltratan es del 10% frente al 5% de las chicas. A los 13, el 11% de los chicos reconocen maltratar a otros compañeros frente al 8% de las chicas. Finalmente, a los 15 años los porcentajes se sitúan en el 16% en los chicos frente al 7% de las chicas.

A los 11 años, los tres países que más porcentaje de maltrato hallan son Rumanía, Estonia y Rusia. Por el contrario, los países en los que es menos frecuente son Suecia, Gales y la República Checa. A los 13 años, los tres países con mayor porcentaje de maltrato son Rumanía, Latvia y Lituania y los tres que menos Gales, Suecia e Irlanda. Finalmente, a los 15 años, los tres países con mayor porcentaje de maltrato son Latvia, Rumanía y Lituania y los tres que muestran menores niveles son

Gales, Islandia y la República Checa. Por tanto, países como Latvia, Rumanía y Lituania se sitúan entre los que muestran niveles más altos de maltrato en todos los grupos de edad. Por el contrario, Gales y la República Checa están entre los que menor porcentaje de maltrato muestran.

Finalmente, señalar que en algunos países se encontró una asociación entre el nivel de renta de las familias y el maltrato, de modo que a menor renta, mayor prevalencia de maltrato entre iguales.

Tabla 2.1. *Porcentaje sujetos que han agredido a un compañero en el centro escolar, al menos, dos veces en los últimos dos meses.*

País	11 años	País	13 años	País	15 años
Rumanía	21.5	Rumanía	30.5	Latvia	29.5
Estonia	16	Latvia	26	Rumanía	24.5
Rusia	15.5	Lituania	25	Lituania	24
Latvia	15.5	Austria	20.5	Grecia	23.5
Lituania	14.5	Bélgica-francófona	17.5	Austria	22.5
Bélgica-francófona	11.5	Estonia	17.5	Luxemburgo	18
Eslovaquia	11.5	Rusia	17	Suiza	18
Ucrania	11.5	Suiza	16	Bélgica-francófona	17.5
Suiza	11.5	Grecia	15.5	Rusia	16.5
Austria	11.5	Ucrania	15	Ucrania	15.5
Groenlandia	11	Francia	14.5	Groenlandia	16
Polonia	9.5	Eslovaquia	14.5	Francia	15.5
Francia	9	Groenlandia	14	Alemania	14
Grecia	9	Luxemburgo	13.5	Eslovaquia	13.5
Luxemburgo	8.5	Portugal	11.5	Estonia	13.5
Rep. Macedonia	8.5	Polonia	11.5	Bélgica-flamenca	11.5
Portugal	7.5	Alemana	11	Polonia	10.5
Bélica-flamenca	7.5	Canadá	10.5	Canadá	10
Canadá	6	Eslovenia	10	Portugal	9.5
Alemania	6	Bélgica-flamenca	9.5	Finlandia	9
USA	5.5	Rep. Macedonia	9	Rep. Macedonia	9
Países Bajos	5.5	Finlandia	8.5	Eslovenia	9
Eslovenia	5.5	USA	9	USA	7.5
España	5	España	7.5	Países Bajos	7.5
Armenia	4.5	Croacia	7	España	7.5
Noruega	4.5	Países Bajos	6.5	Croacia	7
Hungría	4.5	Armenia	6	Escocia	6
Italia	4.5	Hungría	5.5	Inglaterra	6
Finlandia	4.5	Italia	5	Armenia	6
Dinamarca	3.5	Dinamarca	5	Noruega	6
Croacia	4	Escocia	5	Italia	5.5
Irlanda	3.5	Noruega	4.5	Dinamarca	5.5
Escocia	3.5	Inglaterra	4	Irlanda	5
Inglaterra	3	Rep. Checa	4	Suecia	5

Islandia	3	Islandia	4	Hungría	4.5
Rep. Checa	2	Irlanda	3.5	Rep. Checa	4.5
Gales	2	Suecia	3.5	Islandia	3
Suecia	1.5	Gales	3	Gales	2.5

Tabla 2.2. *Porcentaje global y por géneros de agresores.*

	11 años		13 años		15 años	
Media global	8		11		12	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Media por género	10	5	14	8	16	7

2.2.1.2. Ser maltratado: víctimas.

Con relación a la otra cara de la moneda -o del problema- es decir, sufrir maltrato, los resultados muestran que su frecuencia disminuye con la edad, observándose disminuciones significativas en la mayoría de los países y en ambos géneros. De nuevo, las cifras varían enormemente de unos países y regiones a otras. Entre los sujetos de 11 años, entre un 3,5% en Armenia y un 29,5% en Lituania de sujetos ha sufrido maltrato; entre un 7% en Armenia y un 23% Lituania entre los sujetos de 13 años y, finalmente, a los de 15 años, entre un 2,5% en Italia y un 20% en Lituania han sido objeto de agresiones por parte de sus iguales. El porcentaje medio de sujetos agredidos en los tres grupos de edad, 11, 13 y 15 años, es de 13%, 12% y 9%, respectivamente. Por tanto, al contrario que ocurría en el caso de los agresores, observamos una disminución de las cifras a medida ascendemos en edad.

Con relación al género de las víctimas, es más probable que sea chico que chica. Concretamente, a los 11 años, el 15% de los chicos afirma ser agredido frente al 12% de las chicas. Por su parte, a los 13 años, el 13% de los chicos frente al 11% de las chicas informa sufrir maltrato y, finalmente, a los 15 años de edad encontramos el 10% de chicos frente al 7% de las chicas.

Con relación a los países, a los 11 años, los tres países que informan de mayor porcentaje de victimización son, por este orden, Lituania, Estonia y Latvia. Los tres países con porcentajes inferiores son Armenia, Suecia y la República Checa. Por su parte, a los 13 años, de nuevo, Lituania, la Bélgica francófona y Estonia hallan los porcentajes más altos. Por el contrario, y de nuevo, Armenia, Italia y Suecia muestran los niveles más bajos. Finalmente, a los 15 años los tres países con mayor nivel de maltrato son Lituania, la Bélgica francófona y Latvia y los tres con menor porcentaje son Italia, Armenia y Suecia.

Observamos que países como Lituania y la Bélgica francófona aparecen como los que mayor victimización muestran en varios grupos de edad. Por el contrario, la

República Checa y Armenia se sitúan entre los que menor porcentaje de víctimas existen.

Finalmente, si tenemos en cuenta los porcentajes de agresores y víctimas, observamos que en países como Lituania y en menor medida en Latvia, se detectan muchos agresores y víctimas en su población. Por el contrario, la República Checa muestra niveles muy bajos tanto de agresores como de víctimas.

Una vez más debemos señalar que en una minoría de países se produjo una asociación entre el nivel de ingresos de las familias y la condición de víctima, en el sentido de que a menores ingresos, mayor probabilidad de ser victimizado.

Tabla 2.3. *Porcentaje sujetos que han sido agredidos en el centro escolar, al menos, dos veces en los últimos dos meses.*

País	11 años	País	13 años	País	15 años
Lituania	29.5	Lituania	28	Lituania	20
Estonia	24.5	Bélgica-flamenca	24.5	Bélgica-francófona	20
Latvia	23	Estonia	20.5	Latvia	15.5
Bélgica-francófona	21.5	Austria	20.5	Groenlandia	15
Rusia	21.5	Rumanía	20	Rumanía	14
Ucrania	19.5	Rusia	19.5	Austria	14
Groenlandia	19	Latvia	17	Ucrania	12.5
Austria	18	Ucrania	17	Rusia	12.5
Rumanía	17.5	Canadá	17	Portugal	11.5
Canadá	17	Portugal	16	Luxemburgo	11
Bélgica-flamenca	16.5	Francia	15	Francia	11
Francia	15.5	Suiza	14	Suiza	10.5
Portugal	16	Groenlandia	13.5	Grecia	10.5
Suiza	15.5	USA	12.5	Alemania	10
Luxemburgo	16.5	Finlandia	12	Canadá	10
USA	14	Luxemburgo	12	Estonia	9.5
Polonia	13.5	Eslovaquia	12	Inglaterra	8
Eslovaquia	12	Polonia	11	Bélgica-flamenca	8
Finlandia	12	Inglaterra	10.5	Finlandia	7.5
Irlanda	12	Escocia	10	Islandia	7
Escocia	11.5	Rep. Macedonia	10	Noruega	7
Inglaterra	11	Gales	9.5	Gales	7
Noruega	11	Alemania	9.5	Polonia	6.5
Alemania	11	Eslovenia	9.5	Eslovaquia	6.5
Hungría	10.5	Bélgica-flamenca	8.5	USA	6.5
Gales	10	Hungría	8.5	Escocia	6
Países Bajos	9.5	Irlanda	8.5	Rep. Macedonia	6
Islandia	9	Croacia	8.5	Rep. Checa	5
Rep. Macedonia	8.5	Países Bajos	8	Eslovenia	5.5
Croacia	8	Grecia	8	Croacia	5
Grecia	7.5	Noruega	7.5	Hungría	4.5
Eslovenia	7	España	7	España	4.5
Dinamarca	7	Dinamarca	7	Países Bajos	4.5

España	6.5	Islandia	6.5	Dinamarca	4
Italia	6	República Checa	6	Islandia	4
República Checa	4.5	Suecia	4	Suecia	3.5
Suecia	4.5	Italia	3.5	Armenia	3
Armenia	3.5	Armenia	3.5	Italia	2.5

Tabla 2.4. *Porcentaje global y por géneros de víctimas.*

	11 años		13 años		15 años	
Media global	13		12		9	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas
Media por género	15	12	13	11	10	7

En conclusión, en esta primera parte del capítulo hemos revisado diversos estudios que trataban de establecer la frecuencia con la que un alumno ha sido agredido por otro u otros o en qué medida un alumno ha participado en la agresión a un compañero. Otros aspectos relevantes del fenómeno que nos ocupa y que también han sido objeto de análisis son, entre otros, en qué lugares se producen las agresiones, qué tipo de agresiones tienen lugar y cuál es el impacto que todo esto tiene sobre la víctima. Al comparar los estudios clásicos con otros más recientes, los datos, aunque en algunos casos discrepantes, suelen presentar importantes coincidencias, tales como, que el maltrato suele ser una cosa de chicos, ya que estos suelen estar sobrerrepresentados entre las víctimas, los agresores y entre los víctimas-agresores. Así mismo, el maltrato disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos, siendo los sujetos de los cursos inferiores, los más vulnerables y, por tanto, los más expuestos a este tipo de conductas. Las agresiones más comunes son los insultos y el ostracismo, y la menos frecuentes las más graves como, por ejemplo, las agresiones sexuales o con armas.

No obstante, y como señala el propio Olweus (2007), no debemos centrarnos solo en las cifras, sino ir más allá: detrás de cada caso de maltrato hay un drama personal, un niño o niña sufriendo, en muchos casos en silencio, que no puede salir de esta situación por sí mismo/a y espera nuestra ayuda.

2.3. La situación del maltrato entre iguales por abuso de poder en España.

2.3.1. Los primeros estudios.

En el primero de los capítulos que hemos titulado *violencia escolar: el caso de las agresiones entre iguales*, ya señalamos que el estudio del maltrato entre pares no fue ni mucho menos lineal, sino que estuvo condicionado por la ocurrencia de determinados acontecimientos, en algunos casos luctuosos, tales como, suicidios de

alumnos que sufrían agresiones reiteradas en su centro escolar. En este sentido, nuestro país no ha sido una excepción (del Barrio y Martín, 2003), así la primera investigación que tuvo lugar fue en 1989, dirigida por Isabel Fernández (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989) motivada por la necesidad de analizar lo que se percibía desde la propia práctica docente. Otra destacada autora española en el campo del maltrato entre iguales es Rosario Ortega y su grupo de investigación en la universidad de Córdoba, quienes realizaron trabajos pioneros en nuestro país, primero en Sevilla y posteriormente en toda la comunidad andaluza (Ortega y Mora-Merchán, 1997 y 2000) y que recientemente ha publicado un nuevo trabajo sobre fenómeno que nos ocupa (Ortega, 2010).

Otro foco de investigación se ha ubicado en la Universidad Autónoma de Madrid, dirigido por Esperanza Ochaíta, Cristina del Barrio, Elena Martín y M^a Ángeles Espinosa. Desde esta universidad se han dirigido dos de los tres estudios epidemiológicos llevados a cabo en el conjunto del país. Sobre dos de ellos, desarrollados por el Defensor del Pueblo y UNICEF en los años 2000 y 2007, nos vamos a detener de forma detallada por constituir los estudios de incidencia más importantes que se han llevada a cabo en nuestro país.

El tercero de los estudios mencionados, se trata del informe *Violencia entre compañeros en la escuela*, realizado en el 2005 por el Centro Reina Sofía y dirigido por Ángela Serrano e Isabel Iborra. Su objetivo principal fue identificar la situación de violencia entre los estudiantes de la ESO de España y realizar un análisis comparativo con el estudio del Defensor del Pueblo y UNICEF -con el primero de ellos, publicado en el año 2000, ya que el segundo no vio la luz hasta el año 2007- así como con otros estudios europeos.

La investigación tuvo una muestra representativa de 800 alumnos de edades comprendidas entre los 12-16 años pertenecientes a todo el territorial español. La encuesta se llevó a cabo por teléfono, asistido por ordenador, y contenía 32 preguntas que debían ser respondidas desde la triple óptica de víctima, agresor y testigo. Las categorías de maltrato estudiadas definidas eran más abstractas y, en muchos casos, diferentes a las analizadas en el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000), como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 2.5. Comparación de conductas entre los estudios del Defensor de Pueblo-Unicef y el Centro Reina Sofía.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2000)	Centro Reina Sofía (2005)
Ignorar	Maltrato emocional
No dejar participar	
Insultar	
Poner mote ofensivo	
Hablar mal de un compañero	
Esconder cosas	Maltrato económico
Romper cosas	
Robar cosas	
Pegar	Maltrato físico
Amenazar para meterle miedo	Maltrato emocional
Obligar a hacer cosas que no quiere con amenazas (traer dinero, hacer tareas, etc.)	Maltrato físico/emocional
Amenazar con armas, palos, etc.	Usar armas para agredir
Acosar sexualmente	Abuso sexual
	Vandalismo

Como se podrá comprobar cuando analicemos en detalle ambos estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000 y 2007), existen importantes diferencias en el método de investigación entre estos dos trabajos y el realizado por el Centro Reina Sofía, lo que dificulta enormemente la intención inicial de sus autoras, es decir, realizar una comparación de los resultados. La forma de agrupar y describir los resultados son igualmente dispares. Otra diferencia importante es que en el trabajo del Centro Reina Sofía se distinguió entre violencia escolar, entendida como cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, y el acoso escolar, por lo que no fue una investigación centrada exclusivamente en el maltrato entre iguales por abuso de poder. La situación se complica aún más cuando llamamos la atención sobre el hecho de que en el texto del informe no se aclara si al principio de la entrevista se distinguían bien los objetivos del estudio con el fin de asegurar que los entrevistados entendieran los términos empleados en el mismo sentido que las autoras.

Por consiguiente, algunas de las conclusiones que estas autoras extraen son ciertamente discutibles, ya que, por ejemplo, realizan una comparación entre lo que Serrano e Iborra denominan *maltrato emocional* expresada en un porcentaje único y los diversos tipos de conducta que en el IDP-U (2000) se consideran formas de maltrato verbal, amenazas y exclusión social. Otro tipo de comparaciones son más fáciles de establecer como ocurre, por ejemplo, con las conductas de agredir físicamente o el abuso/acoso sexual, ya que son definidas en términos equivalentes en uno y otro estudio. Con relación a la segunda de ellas, la frecuencia hallada es menor en el estudio de Serrano e Iborra que en el del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000),

aunque las diferencias metodológicas comentadas nos deben llevar a tomar esta comparación con cautela.

Otros resultados de interés son que: a) los chicos son agresores y víctimas en mayor medida que las chicas, b) el patio y la clase son los escenarios más frecuentes del maltrato y c) que hay un mayor número de víctimas de malos tratos en los centros privados, seguidos de los públicos y los concertados. El primer y el segundo resultado son equivalentes a los obtenidos en ambos estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000 y 2007); con relación al tercero, la situación es más discutible. En los estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000 y 2007) se ha encontrado un mayor nivel de maltrato en los centros privados que en los públicos en las conductas de *hablar mal de un compañero a sus espaldas*, *poner mote ofensivo* e *ignorar*, por lo que no podemos afirmar de forma general que en los centros privados es más frecuente el maltrato entre iguales por abuso de poder que en los públicos o los concertados.

Igualmente, contamos con estudios de incidencia desarrollados en diversas Comunidades Autónomas, tales como, Andalucía, Aragón, Valencia, Madrid y País Vasco, entre otras, e incluso en provincias como Granada y Valladolid, que aportan información muy valiosa sobre el estado de la cuestión en las diferentes regiones de España. Así, en el estudio desarrollado en el año 2006 por el Defensor del País Vasco, dirigido por Elena Martín, (Ararteko, 2006) se ha encontrado, entre otros resultados, que los tipos de maltrato más comunes son *insultar*, *hablar mal* y *ridiculizar*. Por el contrario, los menos frecuentes son el *acoso sexual físico* y el *verbal*. De nuevo, los chicos son protagonistas de la mayor parte de las conductas de maltrato y se observa una disminución del acoso a medida que ascendemos de curso. La mayor parte del alumnado -49,7%- afirma que interviene para detener la agresión cuando la víctima es un amigo, porcentaje que disminuye hasta el 28,7% cuando no hay una relación de amistad entre testigo y víctima. Los alumnos agredidos dicen contárselo mayoritariamente -44%- a un amigo, seguido de la familia -24,2%- y tan solo el 3,4% admite hablarlo con un profesor.

Por su parte, el Consejo Escolar de Andalucía en el año 2006 publicó un estudio denominado *Encuesta (a representantes de la comunidad educativa) sobre el estado de la convivencia en los centros educativos* cuyo objetivo fue obtener información sobre el estado real del clima de convivencia cotidiana que se vivía en los centros educativos andaluces. Son numerosos los hallazgos realizados, pero aquí por motivos de espacio tan solo vamos a destacar algunos de ellos.

De nuevo las formas más comunes de maltrato son las agresiones verbales, ya que un 43,56% señala que son los comportamientos más frecuentes entre el alumnado. Por el contrario, conductas como discriminar por razón de sexo, aspecto, raza u origen cultural son infrecuentes. El escenario más común del maltrato para el conjunto de los encuestados, alumnos y profesores, es el patio, aunque los primeros

también indican el aula como lugar frecuente. Con relación a la actitud del profesorado, el 74,5% del alumnado responde que frecuentemente acude para mediar en el conflicto. Finalmente, destacar que el 41% del alumnado responde que “a veces” tratan de mediar y alrededor del 25% que lo hace con frecuencia. El resto de sujetos, esto es, el 34%, afirma que interviene “nunca” o en “raras ocasiones”.

Otro de los trabajos que queremos destacar se trata de la guía publicada por el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, titulada *la actuación ante el maltrato entre iguales en el centro educativo*, escrita por Soledad Andrés y Ángela Barrios (2007), en la que se pretende informar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes, sobre cuestiones conceptuales relacionadas con el fenómeno, así como técnicas de afrontamiento del mismo.

Finalmente, el último de los trabajos al que queremos hacer referencia, antes de pasar a describir en detalle los estudios desarrollados por la oficina del Defensor del Pueblo-UNICEF, se trata del *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria* (OEC, 2010), llevado a cabo por un grupo de trabajo constituido por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, dirigido por María José Díaz-Aguado. El principal objetivo de este trabajo fue obtener un diagnóstico global de la situación de la convivencia escolar en todo el conjunto del país, para lo cual se evaluaron diferentes componentes de dicha convivencia, tales como, las relaciones entre alumnos y profesores, entre los propios alumnos, entre los profesores, entre estos y los equipos directos y entre las familias y el centro escolar. Dicho trabajo es muy amplio y excede con creces nuestros objetivos, pero obviamente es de referencia obligada la parte que se ocupa del acoso escolar. En los cuestionarios empleados para evaluar los diferentes componentes mencionados de la convivencia, se recogieron cuestiones específicas sobre el maltrato entre iguales. Como ya hemos indicado, supuso un estudio de ámbito nacional en el que participaron todas las Comunidades Autónomas, excepto Cataluña, que excusó tomar parte, y la Ciudad Autónoma de Melilla. El número total de alumnos que participaron en el estudio, una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados, fue de 23.100, de los cuales el 49,9% fueron chicos y el 50,1% chicas. La distribución por cursos fue la siguiente: 1º de ESO: 25,2%, 2º de ESO: 24,7%, 3º de ESO: 24,4% y 4º de ESO: 22,7%. Los centros seleccionados fueron tanto de titularidad pública como privada. Para más detalles sobre la muestra y el método empleado, remitimos al lector a la publicación original.

Con relación a los resultados, el 3,8% de los sujetos ha sido víctima de maltrato y el 2,4% se reconoce como agresor. Las agresiones más comunes son *insultar, ridiculizar o hablar mal de un compañero* y las menos frecuentes son las más graves, tales como, *amenazar con armas, acosar sexualmente o difundir imágenes por internet o teléfono móvil para emplearlas contra la víctima*. A colación de este último tipo de agresión, entre un 1,1% y un 0,2% de sujetos han sido víctima de ciberacoso, siendo la agresión más

extendida la de *recibir mensajes ofensivos o amenazadores* -6,7%-, seguido de *grabaciones en móvil o vídeo* -3,4%-. Los agresores son, como ocurre en la mayoría de los estudios, chicos de la misma clase que la víctima –en muchos casos se trata de alumnos repetidores: 31,10%-, aunque también hay un porcentaje significativo de víctimas que señalan que los agresores pertenecen un curso superior, concretamente el 24,67% de los alumnos entrevistados eligen esta opción de respuesta.

Con relación al comportamiento de los testigos, la mayoría de los adolescentes -68,15%- afirma que interviene para detener la agresión; el 36,3% de los sujetos aunque no sea amigo de la víctima y el 31,8% cuando existe este vínculo. Un 12,1% de los alumnos dice no intervenir, aunque reconoce que debería hacerlo. Un 6% de los sujetos toma parte en la agresión ya sea como cabecilla o como ayudante. Finalmente, un 10,9% de testigos dice que no interviene en ningún sentido ya que considera que no es su problema.

Con relación a los motivos que las víctimas aluden para dar cuenta de su situación se encuentran cuestiones como ser envidiado -32,12%-, no defenderse -32,15%-o ser nuevo en el centro -23,02%-, entre otras. Por su parte, los agresores señalan como motivos fundamentales para seleccionar a sus víctimas estar obeso -24,21%-, no defenderse -23,96%- o ser un chico que no se comporta como la mayoría -18,6%-.

Por otro lado, más del 54% de los alumnos considera que los profesores trabajan para evitar que se produzcan agresiones entre iguales y un 54,2% considera que se puede contar con ellos en estas situaciones. Por el contrario, un 22,4% de los alumnos consideran que los profesores no se enteran de lo que ocurre y un 10,1% creen que los docentes hacen la vista gorda.

Como ya se ha documentado en otros estudios (IDP-U, 2000 y 2007), los alumnos que han sido objeto de agresiones suelen acudir mayoritariamente a sus amigos y amigas, seguido de la familia y el tutor/a. A pesar de que una minoría de alumnos decide no contárselo a nadie, el porcentaje de alumnos que selecciona esta opción de respuesta es del 15%; un porcentaje bajo en comparación con las otras opciones de respuesta, pero significativo si tenemos en cuenta que tras esa cifra hay dramas personales, niños y niñas que sufren en silencio.

Finalmente, con relación a las medidas más eficaces para prevenir y afrontar las situaciones de maltrato escolar, la opción elegida por el 67,3% de los alumnos es que *toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarlo solo*, seguida de *educando en igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente* -63,6%- y *con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida* -61,3%-. Por tanto, parece que, a juicio de los alumnos, posicionarse a favor de la víctima -y, por tanto, en contra del agresor- junto con otras medidas que incrementen la cohesión del grupo son las actuaciones más adecuadas para prevenir el acoso escolar.

En conclusión, los datos que acabamos de describir guardan cierta semejanza con los obtenidos en otros estudios, tanto nacionales, como los del Defensor del Pueblo (IDP-U, 2000 y 2007), como internacionales, comparativa de la que nos ocuparemos más adelante.

2.3.2. Los estudios de la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF.

Como hemos estado viendo en este apartado, desde finales de los años 80 se han realizado estudios sobre el fenómeno que nos ocupa, pero no fue hasta el año 2000 (IDP-U, 2000) cuando se realizó el primer estudio epidemiológico en todo el país. Este fue desarrollado por la Oficina del Defensor del Pueblo y UNICEF a petición de una Comisión Mixta del Congreso y del Senado del Parlamento Español ante la necesidad de llevar a cabo un estudio riguroso acerca de la incidencia de conflictos violentos entre los estudiantes de secundaria de nuestro país en su conjunto.

Precisamente una de las recomendaciones que se realizó en este primer informe fue la de realizar estudios epidemiológicos de forma periódica con el fin de realizar un seguimiento de la evolución del fenómeno. Por ello, 7 años más tarde, se realizó un segundo estudio, de las mismas características que el primero, con el objetivo principal de determinar las *características principales* del maltrato entre iguales por abuso de poder en los centros de Educación Secundaria Obligatoria y, de este modo, poder realizar un análisis comparativo entre ambos con el fin de estudiar la evolución de fenómeno objeto de análisis. Nosotros vamos a centrarnos en el más reciente de los estudios para posteriormente realizar un análisis comparativo entre ambos. Tenemos que señalar que ambos estudios son idénticos en cuanto a tamaño de la muestra, número de centros seleccionados, procedimiento, instrumento empleado, etc. Cuando haya diferencias entre uno y otro, estas serán mencionadas explícitamente.

Los objetivos de ambos estudios fueron:

- a) Determinar la ***incidencia*** de las diferentes modalidades de maltrato: físico, verbal y social.
- b) ***Describir el problema*** desde los puntos de vista de la víctima, agresor y testigo.
- c) Determinar los ***lugares del centro*** en los que se produce el maltrato, tales como, patio, aula, inmediaciones del centro, etc.
- d) Describir las ***estrategias de comunicación y resolución*** del conflicto que utilizan quienes lo protagonizan, así como el papel del profesorado en la detección y resolución del problema.
- e) Analizar el ***impacto de otras variables*** (género, curso, titularidad del centro y hábitat -rural o urbano-) que pueden afectar al fenómeno

analizado en sus diferentes aspectos, tales como, su incidencia, modalidad de maltrato, escenario, etc.

- f) *Analizar comparativamente* la información proporcionada por los *alumnos* de los centros con la expresada por *los profesores* de esos mismos centros, en calidad tanto de docentes como de miembros del equipo directivo.
- g) Finalmente, un objetivo específico del segundo de los estudios fue *comparar los resultados* obtenidos con los resultados hallados en el primero de ellos, que fue publicado en el 2000 (IDP-U, 2000).

En este segundo estudio participaron 3000 alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a 300 centros públicos, concertados y privados, así como 300 jefes de estudio. Tomaron parte dos alumnos, un chico y una chica, por cada curso de ESO, así como una pareja de alumnos adicional por cada centro hasta completar un total de 10 sujetos por centro seleccionado. En cada uno de los centros, se pidió la participación del jefe de estudios, tanto en su papel de miembro de la dirección como de docente.

Como material se emplearon dos cuestionarios prácticamente idénticos a los empleados en el estudio del año 2000, uno para los alumnos y otro para los jefes de estudio. Las únicas diferencias entre estos cuestionarios y los anteriores se circunscribían a algunas cuestiones que se consideró oportuno reformular, así como la inclusión de tres nuevas preguntas relativas a la incidencia del maltrato a través del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. En ambos cuestionarios se realizaba una introducción sobre el problema que se estaba investigando, así como algunas observaciones sobre la forma en la que las cuestiones debían ser respondidas.

El cuestionario de los alumnos estaba organizado en bloques, siguiendo el mismo esquema de la investigación anterior, y en cada uno de ellos se recababa información sobre aspectos concretos, a saber:

- a) Lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, reacciones ante lo que ocurre.
- b) Relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumnado encuestado.
- c) Trato del que es objeto el alumnado: tipos de maltrato de los que pudiera ser víctima y frecuencia, número de personas que arremete.
- d) Características de quien agrede: curso, género y número, integrante de la comunidad educativa o no, estatus (docente o no).
- e) Lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato.
- f) Personas a quienes se comunica el hecho y personas que intervienen para ayudar.

- g) El alumno como agresor: acciones cometidas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

Por otra parte, el cuestionario destinado a los jefes de estudio contenía dos tipos de preguntas: a) cuestiones que tenían que responder como miembros del equipo directivo, tales como, número de casos de maltrato que llegaban al equipo directivo y medidas que se adoptaban desde el centro, tanto desde el punto de vista de la prevención, como de la intervención y b) preguntas relativas a su faceta de docentes como tipo de maltrato que se producía en su propia aula, frecuencia y otros detalles igualmente recabados en el cuestionario de los alumnos.

En ambos cuestionarios, la incidencia del maltrato se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, siempre) y se formularon preguntas sobre cada tipo concreto de maltrato previamente definido, de modo que podía establecerse con gran precisión tanto la incidencia de cada uno de ellos, como sus características específicas (dónde se produce, quién lo realiza, con qué frecuencia, etc.).

A continuación vamos a realizar una presentación más o menos minuciosa de los resultados obtenidos en este segundo estudio para posteriormente realizar un-análisis comparativo con la primera de las investigaciones realizada. Remitimos al lector al texto original (IDP-U, 2007) para información más detallada.

Antes de pasar a describir los resultados obtenidos, queremos llamar la atención sobre dos aspectos. En primer lugar, y como ya hemos señalado, las conductas de maltrato entre iguales pueden adoptar múltiples formas (Berger, 2007). En el presente estudio se distinguieron las siguientes tipos de agresiones:

Tabla 2.6. Tipos de maltrato considerados en el estudio (IDP-U, 2007).

Tipo de agresión	Ejemplos de conducta
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar - No dejar participar
<i>Agresión verbal</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Insultar - Poner mote ofensivos - Hablar mal de otro a sus espaldas
<i>Agresión física indirecta</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esconder, robar o esconder cosas de la víctima.
<i>Agresión física directa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Pegar
<i>Amenazas</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Amenazar solo para meter miedo - Obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje) - Amenazar con armas
<i>Acoso sexual</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Acosar sexualmente con actos o comentarios

En segundo lugar, los alumnos debían informar sobre la incidencia y otras características de los comportamientos arriba mencionados desde una triple perspectiva, a saber, como víctimas, testigos y agresores, un esquema sobre el que nosotros nos vamos a apoyar para resumir los resultados obtenidos.

2.3.2.1. ¿Qué piensan los alumnos?

a.- Incidencia de cada tipo de conducta de maltrato a partir de las respuestas de los alumnos desde su perspectiva de víctima.

Según informan los propios estudiantes desde su condición de víctimas, la agresión más común que sufren es la verbal indirecta, es decir, *hablar mal de mí a mis espaldas* o *maledicencia*; un 31,5% de sujetos afirma sufrir este tipo de agresión, seguida de *ser insultado* y de *poner motes ofensivos* con un 27,1% y un 26,6%, respectivamente. El siguiente grupo de agresiones más frecuente es un subtipo de agresión física indirecta: *esconder las cosas*; un 16% de los sujetos afirma ser víctima de esta conducta. El siguiente tipo de agresión más frecuente es la exclusión social en ambas de sus modalidades, es decir, tanto indirecta, *ignorar*, -10,5% de los sujetos afirma sufrirla- como directa, *no dejar participar* -8,6% de los sujetos-. La siguiente agresión más frecuente en la lista es la de *robar cosas*, con un 6,3% de sujetos que dicen ser víctima de la misma. El resto de conductas de maltrato son muy infrecuentes, con porcentajes que oscilan entre el 3,8% -*me pegan*- y el 0,5% -*me amenazan con armas*- Se sitúan entre estos dos porcentajes, comportamientos, tales como, *acosar sexualmente*, *amenazar para meter miedo* -0,6%- y *chantajear* -0,6%- o agresiones físicas indirectas como *romper las cosas* -3,5%-.

En conclusión las agresiones más frecuentes son las agresiones verbales tanto directas como indirectas, seguidas de la exclusión social, tanto directa como indirecta. Las conductas graves, tales como, *amenazar con armas*, *obligar con amenazas/chantajear* y *acosar sexualmente* son las menos frecuentes.

Tabla 2.7. Porcentaje de alumnos que declaran ser víctima de las distintas situaciones de maltrato (IDP-U, 2007).

	Tipos de maltrato	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Me ignoran (n= 2.788)	9,5	1,0	10,5
	No me dejan participar (n = 2.824)	7,0	1,6	8,6
Agresión verbal	Me insultan (n = 2.716)	23,2	3,9	27,1
	Me ponen motes ofensivos (n = 2.760)	21,4	5,2	26,6
	Hablan mal de mí (n = 2.684)	27,3	4,2	31,5
Agresión física indirecta	Me esconden las cosas (n = 2.792)	14,2	1,8	16,0
	Me rompen cosas (n = 2.897)	3,0	0,5	3,5
	Me roban cosas (n = 2.900)	5,1	1,2	6,3

Agresión física directa	Me pegan (n = 2.909)	3,3	0,5	3,8
Amenazas/chantajes	Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	5,4	1,0	6,4
	Me obligan con amenazas (n = 2.973)	0,5	0,2	0,7
	Me amenazan con armas	0,4	0,1	0,5
Acoso sexual	Me acosan sexualmente (n = 2974)	0,6	0,3	0,9

b.- Estimación del número de agresores para cada tipo de maltrato.

Desde el punto de vista de los agresores, la conducta más empleada es la de *hablar mal de alguien*; un 35,6% de los sujetos dice practicar este tipo de agresión. Las siguientes conductas más frecuentes son *ignorar* e *insultar*, con un 32,7% y un 32,4%, respectivamente. Por su parte, un 29,2% de los sujetos afirma *poner motes ofensivos*. El resto de agresiones muestran porcentajes significativamente más bajos que los que acabamos de señalar; por ejemplo, un 10,9% afirma que *esconde cosas* a los compañeros y un 0,3% de los agresores reconoce *amenazar con armas*. El resto de comportamientos se sitúan comprendidos entre estos dos porcentajes.

Tabla 2.8. Porcentaje de alumnos que declara ser agresor de las distintas situaciones de maltrato (IDP-U, 2007)

	Tipos de maltrato	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignoro (n= 2.788)	29,2	3,5	32,7
	No dejo participar (n = 2.824)	9,1	1,5	10,6
Agresión verbal	Insulto (n = 2.716)	30,2	2,3	32,5
	Pongo motes ofensivos (n = 2.760)	25,8	3,4	29,2
	Hablo mal de alguien = 2.684)	32	3,7	35,6
Agresión física indirecta	Escondo cosas (n = 2.792)	9,8	1,1	10,9
	Rompo cosas (n = 2.897)	1,0	0,3	1,3
	Robo cosas (n = 2.900)	1,2	0,4	1,6
Agresión física directa	Pego (n = 2.909)	4,7	0,6	5,3
Amenazas/chantajes	Amenazo para meter miedo (n = 2.870)	3,6	0,7	4,3
	Obligo con amenazas (n = 2.973)	0,5	0,2	0,7
	Amenazo con armas	0,2	0,1	0,3
Acoso sexual	Acoso sexualmente (n = 2.974)	0,3	0,1	0,4

Si hacemos una comparación de las tablas 2.7 y 2.8, se aprecia que existe una importante semejanza en las incidencias del tipo de maltrato halladas a partir de los datos proporcionados por los alumnos en su perspectiva de víctimas y agresores, siendo la discrepancia más importante la referida a la conducta de *ignorar*, con un 10,5% de los sujetos que se siente víctimas frente a un 32,7% de agresores que dice ponerla en práctica. De nuevo, las conductas más graves son muy poco frecuentes,

mostrando porcentajes inferiores en el caso de los agresores, comparativamente con la óptica de la víctima, en conductas como *acosar sexualmente* o *amenazar con armas*.

Tabla 2.9. Comparación de los resultados entre víctimas y agresores (IDP-U, 2007).

	Tipos de maltrato	Total Víctimas	Total Agresores
Exclusión social	Ignoro (n= 2.788)	10,5	32,7
	No dejo participar (n = 2.824)	8,6	10,6
Agresión verbal	Insulto (n = 2.716)	27,1	32,5
	Pongo motes ofensivos (n = 2.760)	26,6	29,2
	Hablo mal de alguien = 2.684)	31,5	35,6
Agresión física indirecta	Escondo cosas (n = 2.792)	16,0	10,9
	Rompo cosas (n = 2.897)	3,5	1,3
	Robo cosas (n = 2.900)	6,3	1,6
Agresión física directa	Pego (n = 2.909)	3,8	5,3
Amenazas/chantajes	Amenazo para meter miedo (n = 2.870)	6,4	4,3
	Obligo con amenazas (n = 2.973)	0,7	0,7
	Amenazo con armas	0,5	0,3
Acoso sexual	Acoso sexualmente (n = 2.974)	0,9	0,4

c.- La percepción de la ocurrencia según los testigos.

Es evidente que hay muchos más testigos de las agresiones que sujetos que las perpetran o víctimas que las sufren, por ello los porcentajes mostrados en la tabla 2.10 son muy superiores a los anteriormente mostrados. Desde el punto de vista de los testigos, la conducta más frecuente es la agresión verbal directa de *insultar* seguida de *poner motes* con porcentajes del 89,8% y 88,9%, respectivamente. Otra conducta frecuentemente observada es la de *ignorar*, con un 82,9%. Comportamientos, tales como, *esconder las cosas*, *no dejar participar* y *amenazar para meter miedo* son igualmente relativamente frecuentes con porcentajes de 73,3%, 69,7% y 64,1, respectivamente. De nuevo, las conductas más graves, tales como, *amenazar con armas*, *acosar sexualmente* y *obligar con amenazas* son observadas en menor frecuencia, al igual que ocurría en el caso de las víctimas y los agresores.

Tabla 2.10. Porcentaje de sujetos que declara haber observado diferentes tipos de maltrato (IDP-U, 2007).

	Tipos de maltrato	Ocurre a veces	Ocurre en muchos casos	Total
Exclusión social	Ignorar (n= 2.788)	60,4	22,5	82,9
	No dejar participar (n = 2.824)	51,7	18,0	69,7
Agresión verbal	Insultar (n = 2.716)	35,1	54,7	89,8
	Poner motes ofensivos (n = 2.760)	33,1	55,8	88,9
	Hablar mal de alguien = 2.684)	40,7	49,0	89,7

Agresión física indirecta	Esconder cosas (n = 2.792)	48,1	25,2	73,3
	Romper cosas (n = 2.897)	33,3	7,2	40,5
	Robar cosas (n = 2.900)	34,8	10,5	45,3
Agresión física directa	Pegar (n = 2.909)	45,1	14,2	59,3
Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo (n = 2.870)	41,4	22,7	64,1
	Obligar con amenazas (n = 2.973)	10,0	2,3	12,3
	Amenazan con armas	5,0	1,0	6,0
Acoso sexual	Acosar sexualmente (n = 2.974)	5,3	1,3	6,6

d.- El maltrato a través de las TICs.

Un 5,5% de los sujetos que se reconocen víctimas informan que algunas de las agresiones que han recibido han sido realizadas a través de las TICs. Por parte de los agresores, un 5,5% reconoce que ha empleado las TICs para agredir a algún compañero. Desde la perspectiva de los testigos, como era de esperar, los porcentajes se disparan; un 25% de sujetos ha observado realizar agresiones a través de internet o del teléfono móvil.

Por tanto, de los datos expresados hasta ahora, los autores del estudio extraen las siguientes conclusiones preliminares:

- Todos los tipos de conductas de maltrato se dan en todos los centros, aunque en porcentajes distintos.
- Existe una relación inversamente proporcional entre la gravedad de la agresión y su frecuencia o, dicho de otro modo, cuanto mayor es la gravedad del abuso, menor es su frecuencia. Las conductas de maltrato más frecuentes son las agresiones verbales, la exclusión social y la agresión física indirecta de *esconder cosas*. En un segundo bloque de agresiones, ateniendo a su frecuencia, estarían la agresión física directa, la indirecta –*robos y romper*– y finalmente las más graves, tales como, *obligar a otro hacer cosas que no desea, acosar sexualmente o amenazar con armas*.
- La frecuencia con la que se realizan algunas de estas agresiones a través de las TICs es baja comparativamente con el resto de datos de incidencia.

2.3.2.2. Variación de la incidencia de los tipos de maltrato en función de las características de la muestra.

Como hemos señalado antes, en el estudio se tuvieron en cuenta una serie de variables, a saber, género, curso, tamaño del hábitat, titularidad del centro –pública concertada o privada– con el fin de determinar cómo influyen en la manifestación del fenómeno que nos ocupa. Dicha variación se analizó desde los tres puntos de vista,

ya comentados, que los sujetos pueden adoptar: como víctimas, agresores y/o testigos.

a.- Variación en la incidencia de las víctimas.

Desde el punto de vista de las víctimas, no se han encontrado diferencias con relación a la variable Comunidad Autónoma. Con relación al tamaño del hábitat, hay más víctimas en poblaciones de menos de dos mil habitantes que informan de que les *esconden las cosas* en comparación con el porcentaje hallado en las ciudades.

Con relación a la titularidad, en los centros privados y concertados hay más víctimas de la *maledicencia* que en los centros de titularidad pública; un 56,5%, un 36,2% y un 28,9% de sujetos dice ser víctima de este tipo de conducta en los centros privados, concertados y públicos, respectivamente. Igualmente, en los centros concertados hay más conductas de *no dejar participar* que en los centros públicos, concretamente un 9,9% frente a un 5,7%.

Con relación a la variable género, las diferencias son más ostensibles. Los chicos son en mayor proporción que las chicas víctimas de *recibir motes ofensivos* y de *pegar*. Por el contrario, las chicas suelen ser víctimas en mayor medida de la *maledicencia* -37,7% de ellas frente a un 25,4% de ellos-. Cuando se analiza la interacción entre curso y género, los alumnos varones de 1º de ESO son en mayor medida víctimas de la *exclusión social directa* que en los otros cursos. Esta tendencia se invierte en 4º de ESO, donde la frecuencia es menor con respecto a la incidencia general. Por su parte, los alumnos de 2º son víctimas en mayor medida que en los otros cursos de *insultos* y *motes ofensivos*; las *amenazas con chantaje* son más frecuentes en 2º de ESO que en los restantes cursos. Las conductas de *pegar* y *amenazar para meter miedo* disminuyen en 4º de ESO.

Finalmente, con relación al alumno inmigrante, este es objeto de la conducta de *ignorar* y de *amenazas con armas* en mayor medida que el alumno autóctono.

Tabla 2.11. Porcentaje de víctimas en los distintos tipos de maltrato desglosados por género (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	Chico	Chica
Me ignoran (n = 2.788)	10,1	11,0
No me dejan participar (n = 2.824)	9,8	7,4
Me insultan (n = 2.716)	28,9	25,4
Me ponen motes ofensivos (n = 2.760)	30,4	23,0
Hablan mal de mí (n = 2.684)	25,4	37,7
Me esconden cosas (n = 2.792)	16,7	15,3
Me rompen cosas (n = 2.900)	4,2	2,8
Me roban cosas (n = 2.900)	6,8	5,8
Me pegan (n = 2.909)	5,9	1,9
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	7,8	5,1
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	1,0	0,3
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,9	0,1

Me acosan sexualmente (n = 2.974)	0,9	1,0
-----------------------------------	-----	-----

Tabla 2.12. Porcentaje de víctimas en los distintos tipos de maltrato desglosados por curso (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	1°ESO	2°ESO	3°ESO	4°ESO
Me ignoran (n = 2.788)	10,8	13,2	8,3	9,9
No me dejan participar (n = 2824)	9,7	11,3	7,9	5,5
Me insultan (n = 2.716)	31,7	32,5	25,8	18,9
Me ponen motes ofensivos (n = 2.760)	28,1	32,7	25,3	20,7
Hablan mal de mí (n = 2.684)	29,2	31,8	31,8	33,3
Me esconden cosas (n = 2.792)	15,8	15,9	17,8	14,4
Me rompen cosas (n = 2.900)	4,3	3,5	4,5	1,6
Me roban cosas (n = 2.900)	6,1	7,0	8,2	3,9
Me pegan (n = 2.909)	5,6	5,3	3,5	1,1
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	8,5	7,9	6,1	3,3
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	0,5	1,8	0,1	0,1
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,3	0,8	0,7	0,3
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	1,2	0,5	1,3	0,4

b.- Variación en la incidencia de los agresores.

Podemos comenzar señalando que las variables de hábitat y Comunidad Autónoma no influyen en la conducta de los agresores. Por el contrario, la titularidad, género y curso sí impactan sobre la conducta de estos sujetos. Con relación a la titularidad, la influencia es mínima; en los centros concertados se producen más conductas de *maledicencia* e *ignorar*; en los centros privados también se produce con mayor frecuencia la conducta de *hablar mal de los compañeros*.

Con relación al género, debemos señalar que los chicos ejercen más agresiones del tipo *no dejar participar*, *poner motes*, *insultar*, *esconder y romper cosas*, *pegar*, *amenazar para meter miedo* y *acoso sexual* que las chicas. Por su parte, estas emplean en mayor medida la *maledicencia*.

Finalmente, con relación al curso, son varios los resultados que podríamos destacar, pero aquí tan solo nos vamos a detener en los más relevantes. Las conductas de *ignorar* y *hablar mal de algún compañero* se incrementa a medida que ascendemos a los cursos superiores. Con el comportamiento de *pegar* se observa en patrón inverso. El resto de agresiones permanecen similares o con ligeras fluctuaciones.

Finalmente, con relación al origen de los estudiantes, desde el punto de vista de los agresores, no se observan diferencias significativas entre alumnos autóctonos e inmigrantes.

Tabla 2.13. Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosados por género (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	Chico	Chica
Me ignoran (n = 2.788)	31,8	33,5
No me dejan participar (n = 2824)	13,7	7,6
Me insultan (n = 2.716)	37,1	27,9
Me ponen mote ofensivo (n = 2.760)	34,0	24,6
Hablan mal de mí (n = 2.684)	28,5	42,8
Me esconden cosas (n = 2.792)	15,1	6,7
Me rompen cosas (n = 2.900)	2,0	0,6
Me roban cosas (n = 2.900)	2,1	1,1
Me pegan (n = 2.909)	7,8	2,8
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	6,2	2,4
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	1,1	0,2
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,5	0,1
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	0,7	0,0

Tabla 2.14. Porcentaje de agresores en los distintos tipos de maltrato desglosados por curso (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
Me ignoran (n = 2.788)	26,5	31,3	34,8	38,1
No me dejan participar (n = 2.824)	10,3	11,2	11,8	9,2
Me insultan (n = 2.716)	31,1	34,6	32,8	31,3
Me ponen mote ofensivo (n = 2.760)	23,4	30,9	31,5	31,0
Hablan mal de mí (n = 2.684)	28,0	34,8	37,2	42,1
Me esconden cosas (n = 2.792)	8,7	10,6	11,9	12,2
Me rompen cosas (n = 2.900)	0,6	1,3	2,6	0,7
Me roban cosas (n = 2.900)	1,2	1,4	3,0	0,8
Me pegan (n = 2.909)	6,5	7,1	5,0	2,6
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	4,3	4,5	4,6	3,7
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	0,5	0,9	0,9	0,1
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,3	0,4	0,5	0,1
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	0,4	0,4	0,4	0,3

c- Variación en la incidencia estimada por los testigos.

Con relación a las variables de hábitat, Comunidad Autónoma y titularidad, no se observan diferencias significativas. Por su parte, con relación al género, las chicas observan en mayor medida que los chicos situaciones de *maledicencia*. Con relación al curso, los alumnos de 1º de ESO observan en menor medida que el resto de cursos de la ESO agresiones del tipo *ignorar*, *insultar*, *poner mote*, *robar*, *hablar mal de otros*. Por su parte, los alumnos de 4º de ESO observan en mayor medida conductas del tipo *hablar mal* y *robar*. Las conductas de *romper cosas* es vista en menor medida por los alumnos de 1º que de 2º de la ESO.

Los alumnos autóctonos dicen observar en mayor medida que los inmigrantes conductas del tipo *insultar*, *poner mote* y *maledicencia*.

Tabla 2.15. Porcentaje de testigos en los distintos tipos de maltrato desglosados por curso (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
Me ignoran (n = 2.788)	78,3	82,0	85,3	85,8
No me dejan participar (n = 2824)	69,0	70,5	70,3	68,8
Me insultan (n = 2.716)	85,8	90,2	90,7	92,4
Me ponen mote ofensivo (n = 2.760)	82,5	89,4	91,6	92,0
Hablan mal de mí (n = 2.684)	83,5	90,4	91,4	93,4
Me esconden cosas (n = 2.792)	66,8	71,6	77,6	77,1
Me rompen cosas (n = 2.900)	34,7	40,8	45,4	41,0
Me roban cosas (n = 2.900)	37,4	43,2	48,9	51,3
Me pegan (n = 2.909)	56,5	63,0	59,3	58,1
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	63,3	64,1	64,4	64,8
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	10,0	13,7	12,1	13,2
Me amenazan con armas (n = 2.974)	6,2	5,9	4,8	7,0
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	6,5	7,3	6,2	6,4

Como conclusión de lo visto en este apartado, los autores del trabajo señalan que:

- Las variables Comunidad Autónoma y tamaño de la población no resultan relevantes desde el punto de vista de la frecuencia con la que se produce las distintas formas de maltrato, excepto para la conducta de *esconder cosas* con relación al hábitat, que tienden a producirse con mayor frecuencia en las poblaciones de tamaño reducido –menos de 2000 habitantes-.
- Con relación a la titularidad, en los centros concertados se observa una mayor frecuencia de las conductas de *ignorar* y *hablar mal a las espaldas de alguien*; en los centros privados se observa igualmente una mayor frecuencia de la conducta de *hablar mal*.
- La variable género sí tienden a mostrar una mayor interacción con el tipo y frecuencia de las agresiones. Los chicos son en mayor medida tanto agresores como víctimas, excepto en el comportamiento de *hablar mal de alguien* en el que las chicas destacan sobre los chicos en su triple perspectiva, a saber, como agresor, testigo y víctima.
- Con relación al curso, los alumnos de 1º y 2º de ESO declaran sufrir muchas más formas de abusos que los de 3º y sobre todo que los de 4º. En la *maledicencia*, por el contrario, se observa un incremento desde la óptica de los agresores y los testigos, aunque no desde las víctimas, a medida que ascendemos de curso.
- Finalmente, con relación a los alumnos inmigrantes estos sí son, en mayor medida que los autóctonos, *ignorados* y *amenazados con armas*.

2.3.2.3. Características de los agresores.

En este apartado vamos a detenernos en el análisis que se hizo sobre cómo son los alumnos que agreden desde el punto de vista del curso, género y si actúan de forma individual o grupal.

Desde el punto de vista del curso, la mayoría de los casos de maltrato están protagonizados por compañeros de la misma clase, excepto en la *agresión con armas*, que si bien es muy frecuente que el agresor se encuentre en la misma clase, es igualmente frecuente que pertenezca a otros cursos.

Los casos de *exclusión social* son protagonizados fundamentalmente por compañeros de la misma clase. Con las *agresiones verbales*, tales como, *insultos*, *motes ofensivos* o *maledicencia*, ocurre algo similar, aunque en este caso concreto hay un porcentaje importante de agresores que estudian en el mismo curso, pero que pertenecen a una clase distinta de la víctima.

Las *agresiones físicas indirectas* también son realizadas por los compañeros de la clase. No obstante, en el caso de la conducta de *romper*, el agresor se sitúa en el mismo curso, pero en distinta clase en el 11,9% de los casos y para la agresión física indirecta de *robar cosas* el agresor, en el 10,4% de los casos, se sitúa en cursos superiores al de la víctima.

Con respecto a las *agresiones físicas*, estas son llevadas a cabo sobre todo por los compañeros de la misma clase, aunque el porcentaje de sujetos que pertenecen o bien al mismo curso pero a otra clase o bien a un nivel superior es importante, 17,9% y 18,8%, respectivamente. Las *amenazas* y *chantajes* son igualmente perpetradas mayoritariamente por los compañeros de la misma clase.

Finalmente, con relación a la conducta de *acosar sexualmente*, de nuevo son realizadas mayoritariamente por compañeros de la misma clase. Lo siguiente más frecuente es que dicha agresión sea realizada por compañeros de cursos inferiores -23,1%- seguido de compañeros de cursos superiores -19,2%- o del mismo curso pero de una clase diferente -15,4%-.

Tabla 2.16. De qué curso es quien lleva a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	Mi clase	Otra clase, mismo curso	Curso superior	Curso inferior	Fuera del centro
Me ignoran (n = 2.788)	71,8	18,7	12,9	3,4	7,1
No me dejan participar (n = 2824)	78,1	16,1	5,4	4,5	0,8
Me insultan (n = 2.716)	68,7	20,9	15,3	6,4	8,1
Me ponen mote ofensivo (n = 2.760)	76,9	17,8	12,6	4,3	5,2
Hablan mal de mí (n = 2.684)	66,7	22,9	11,7	6,5	9,6
Me esconden cosas (n = 2.792)	92,2	5,4	2,2	1,1	1,6
Me rompen cosas (n = 2.900)	82,2	11,9	6,9	4,0	2,0
Me roban cosas (n = 2.900)	82,0	6,6	10,4	5,5	3,8

Me pegan (n = 2.909)	65,2	17,9	18,8	9,8	9,8
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	55,1	16,8	19,5	7,0	13,0
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	73,7	21,1	5,3	15,8	0,0
Me amenazan con armas (n = 2.974)	40,0	13,3	20,0	20,0	13,3
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	50,0	15,4	19,2	23,1	11,5

La tendencia a tener agresores de la misma clase es uniforme a lo largo de los 4 cursos de la ESO. Por otro lado, el porcentaje de sujetos que dice ser agredido por cursos superiores va disminuyendo a medida que ascendemos de 1º a 4º de ESO para todos los tipos de maltrato -excepto para el de *ser chantajeado* y *acosado sexualmente*-, aunque solo alcanza significación estadística para la conducta de *insultar*. El único caso de chantaje realizado por alguien de un curso superior a la víctima se encuentra en 3º de ESO.

Tabla 2.17. Porcentaje de casos de cada curso que afirman ser maltratados por algún alumno de un curso superior (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
Me ignoran (n = 2.788)	18,7	12,1	12,1	8,6
No me dejan participar (n = 2824)	10,4	3,8	3,5	2,6
Me insultan (n = 2.716)	21,1	18,7	11,2	6,1
Me ponen motes ofensivos (n = 2.760)	16,2	15,6	12,4	3,5
Hablan mal de mí (n = 2.684)	14,0	12,7	15,2	5,6
Me esconden cosas (n = 2.792)	3,7	1,8	2,4	1,0
Me rompen cosas (n = 2.900)	9,7	8,0	6,1	0,0
Me roban cosas (n = 2.900)	13,6	10,0	11,7	3,4
Me pegan (n = 2.909)	17,5	26,3	15,4	0,0
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	23,0	16,1	27,3	4,2
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	0,0	0,0	100,0	0,0
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,0	50,0	0,0	0,0
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	0,0	0,0	50	0,0

El porcentaje de alumnos que dice sufrir abusos a manos de alumnos de cursos inferiores es, como era de esperar, muy bajo, excepto para el comportamiento de *hablar mal* y *recibir motes ofensivos* que los alumnos de 4º dicen sufrir por sus compañeros de cursos inferiores.

Tabla 2.18. Porcentaje de casos de cada curso que afirman ser maltratados por alguno de otro curso inferior (IDP-U, 2007).

Tipos de Maltrato	1ºESO	2ºESO	3ºESO	4ºESO
Me ignoran (n = 2.788)	1,3	2,2	6,9	4,3
No me dejan participar (n = 2824)	6,0	3,8	3,5	5,1
Me insultan (n = 2.716)	2,4	6,4	6,7	12,2
Me ponen motes ofensivos (n = 2.760)	1,0	4,5	2,8	10,4

Hablan mal de mí (n = 2.684)	0,5	4,2	7,6	12,6
Me esconden cosas (n = 2.792)	1,8	1,8	0,8	0,0
Me rompen cosas (n = 2.900)	0,0	0,0	9,1	8,3
Me roban cosas (n = 2.900)	4,5	6,0	5,0	6,9
Me pegan (n = 2.909)	10,0	7,9	7,7	25,0
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	1,6	8,9	6,8	16,7
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	25,0	7,7	0,0	100,0
Me amenazan con armas (n = 2.974)	0,0	0,0	40,0	50,0
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	11,1	25,0	20,0	66,7

Con relación al género de quien agrede, debemos señalar que la mayoría de las respuestas suelen señalar a los chicos, especialmente en grupos, como protagonistas mayoritarios de casi todas las agresiones, excepto de la conducta de *hablar mal de un compañero* que es más frecuente en chicas, tanto individualmente -14,3%- y como, y especialmente, en grupo -27,1%-.

En resumen:

- a) La tendencia mayoritaria es que el agresor esté en la clase de la víctima.
- b) En el caso de las *amenazas con armas*, la autoría está más repartida.
- c) Los alumnos de 1º señalan en mayor medida que el resto de los cursos que sus agresores se encuentran en cursos superiores, excepto en el caso de los alumnos de 4º para la agresiones verbales directas.
- d) La tendencia es que el agresor sea varón, aunque las chicas sobre todo en grupo y en grupos mixtos, es decir, con otros chicos, también protagonizan un número relevante de agresiones.
- e) Las chicas son mayoritariamente las que hablan mal de otros. Este dato es corroborado tanto por las víctimas, como por las chicas cuando se reconocen agresoras. Este dato es igualmente corroborado por los chicos cuando responden desde la óptica de agresores.

2.3.2.4. El escenario del maltrato.

El escenario de la agresión varía en función del tipo de abuso que se realiza, aunque el aula cuando el profesor está ausente -en el anterior estudio llevado a cabo (IDP-U, 2000) no se hizo distinción entre el aula con el profesor ausente o presente) y el patio son los lugares donde más agresiones se producen.

El 43,4% de las exclusiones activas -*no dejar participar*- y el 33,2% de las exclusiones pasivas -*ignorar*- se producen en el patio. En la clase *no dejar participar* se produce sobre todo cuando el profesor está delante. *Ignorar* se tiende a producir sobre todo cuando el profesor no está presente.

Por su parte, los *insultos* y *motes ofensivos* tienen lugar casi en el 50% de los casos en el aula y sobre todo cuando el profesor está ausente. Otro escenario citado casi

por un 33% para este tipo de agresión es el patio. *Hablar mal de otro* se da sobre todo en el patio, así como en el aula sin profesor.

Las agresiones físicas indirectas se producen sobre todo -alrededor del 70% de los casos- en el aula, especialmente, cuando el profesor no está presente. Por su parte, las agresiones físicas directas se dan en escenarios variados, si bien el patio y el recreo es la tendencia más común.

Las *amenazas* y el *chantaje* se dan en escenarios distintos en función de si se dan con o sin armas. Las *amenazas con intimidación* y *para obligar a un compañero a hacer algo* se producen sobre todo en clase y cuando el profesor no está. También el patio es un escenario común para este tipo de abusos. Por su parte, las *amenazas con armas* se producen dentro del centro y en el patio. También se citan la salida del centro, los aseos y la clase con el profesor delante para este tipo de graves amenazas -2 sujetos en cada caso que representan un 12,5%-.

El *acoso sexual* se realiza en clase y en ausencia del profesor un 32%. El segundo lugar más citado para este tipo de abuso es el patio con un 28% de los casos.

Tabla 3.19. *Dónde se lleva a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según la víctima (IDP-U, 2007).*

Tipos de Maltrato	Patio	Aseos	Pasillos	Clase sin profesor	Clase con prof.	Comedor	Salida	Cualquiera	Fuera alumno s	Fuera ajenos
Ignorar (n = 274)	33,2	2,9	8,4	34,7	20,4	1,5	6,6	17,9	12,0	4,4
No dejar participar	43,4	0,9	4,3	20,9	31,5	1,3	3,4	6,4	3,0	1,3
Insultar (n = 723)	33,1	2,5	15,5	35,0	17,3	1,4	5,1	19,6	7,7	5,1
Poner mote s ofensivos (n = 711)	24,8	2,8	11,3	37,1	19,3	1,0	4,1	24,6	7,2	3,0
Hablar mal (n = 807)	31,0	3,2	10,8	21,8	8,4	2,1	5,1	33,1	11,4	5,7
Esconder (n = 406)	5,9	1,2	2,0	70,4	23,2	0,5	0,7	6,2	1,2	0,5
Romper (n = 168)	6,1	2,0	4,0	68,7	22,2	1,0	1,0	7,1	3,0	1,0
Robar (n = 168)	7,7	1,8	2,4	69,0	17,9	1,2	0,6	7,1	1,8	1,2
Pegar (n = 102)	39,2	4,9	11,8	38,2	8,8	2,0	5,9	5,7	7,8	6,9
Amenazar para meter miedo (n = 166)	27,1	5,4	13,9	31,9	8,4	0,6	11,4	15,1	12,0	12,0
Obligar con amenazas (n = 19)	42,1	0,0	15,8	21,1	5,3	5,3	5,3	10,5	5,3	5,3
Amenazar con armas (n = 16)	31,3	12,5	6,3	0,0	12,5	0,0	12,5	6,3	18,8	6,3
Acoso Sexual (n = 25)	28,0	4,0	16,0	32,0	12,0	0,0	8,0	24,0	16,0	4,0

En resumen, los autores de la investigación concluyen que:

- El escenario varía en función del tipo de abuso.
- La clase parece ser el lugar más habitual donde se producen la mayoría de las agresiones, especialmente cuando el profesor no está presente, excepto en las conductas de *no dejar participar*, *chantajear* y *amenazar con armas* que se producen sobre todo en el patio.
- El patio es el segundo lugar más importante en cuanto a la ocurrencia de agresiones se refiere, excepto las agresiones físicas indirectas que se realizan casi exclusivamente en el aula.
- Las amenazas con armas se producen sobre todo en el patio y fuera del centro.

2.3.2.5.- La reacción de los diferentes participantes.

Las víctimas cuentan lo que les sucede sobre todo a sus amigos, concretamente el 60,4% de ellas, seguido de la familia, en el 36,2% de los casos. El 26,9% de las víctimas se lo cuenta a los compañeros.

Con relación a la ayuda que reciben, las víctimas señalan mayoritariamente que reciben ayuda de sus amigos, hasta un 68,5% les señala como principales apoyos. Las otras figuras de las que reciben ayuda son, en porcentajes inferiores, compañeros - 18,9%- y profesores -15,3%-.

Por su parte, los agresores observan que en la mayoría de las agresiones la respuesta mayoritaria es la pasividad, es decir, no hacer nada. En agresiones como *romper* o *robar cosas*, *amenazar para obligar a hacer algo* o *amenazar con armas* y *acosar sexual* se tiende a ayudar al agresor. En un 5% de los casos se percibe rechazo por parte del agresor en la mayoría de las agresiones, excepto en *romper cosas*, *pegar*, *amenazar para obligar a hacer algo* o *amenazar con armas* en el que los porcentajes de rechazo se incrementan hasta llegar al 9%.

En conductas como *ignorar*, *hablar mal de otros* e *insultar* los porcentajes de apoyo al agresor son ostensiblemente menores, inferiores al 30%. Por el contrario, en conductas más graves como *chantajes* y *amenazas con armas*, casi la mitad de los agresores, en el menor de los casos, afirman que los otros les animan. Finalmente, con relación al *acoso sexual*, casi una cuarta parte de los agresores admite que los otros sí rechazan lo que hacen.

Tabla 2.20. *Qué hacen los compañeros ante las agresiones en opinión de los distintos grupos de autores de cada tipo de agresión. Análisis cruzado (Porcentajes) (IDP-U, 2007).*

Tipos de Maltrato	Nada	Me rechazan, no les gusta	Me animan, Me ayudan	N
Me ignoran (n = 2.788)	67,3	3,9	28,8	542
No me dejan participar (n = 2824)	63,8	3,3	32,9	213
Me insultan (n = 2.716)	66,1	5,1	28,8	663
Me ponen mote ofensivos (n = 2.760)	65,1	4,4	30,5	568

Hablan mal de mí (n = 2.684)	66,1	5,8	28,1	587
Me esconden cosas (n = 2.792)	63,0	6,5	30,5	200
Me rompen cosas (n = 2.900)	47,1	8,8	44,1	34
Me roban cosas (n = 2.900)	46,3	4,9	48,8	41
Me pegan (n = 2.909)	57,6	9,1	33,3	132
Me amenazan para meter miedo (n = 2.870)	56,6	4,7	38,7	106
Me obligan con amenazas (n = 2.973)	38,1	9,5	52,4	21
Me amenazan con armas (n = 2.974)	41,7	8,3	50,0	12
Me acosan sexualmente (n = 2.974)	37,5	25,0	37,5	8

a.- Qué hacen los testigos.

Casi la mitad de los sujetos que actúan como testigos -48,7%- afirman que cortan la situación si la persona agredida es su amigo. Cuando no hay una relación de amistad entre testigo y víctima, el porcentaje baja al 30,8%; un 12,5% dice que informa de lo sucedido a un adulto. Casi un 20% de los testigos permanece pasivo, aunque en su mayoría admiten que deberían hacer algo. Tan solo un 2% de los sujetos admite que se posicionan a favor del agresor, un dato muy inferior de lo que los propios agresores informan.

b.- ¿Qué hacen los profesores?

En el cuestionario del estudio del año 2007, se incluyó la opción de “no hacer nada”, alternativa que no se incluyó en el cuestionario del 2000. Un 31,3% de los profesores, según los alumnos entrevistados, intervienen para cortarlo y un 29,8% castigan a los agresores. El 22,7% de los alumnos dicen que no saben lo que los profesores hacen y casi un 20% dice que los profesores no se enteran. Un dato llamativo es el que muestra que un 6,6% de los alumnos creen que los profesores se desentienden del problema, aunque son conocedores de lo que ocurre.

2.3.2.6. Sentir miedo a la escuela.

El 76,4% de los alumnos nunca ha sentido miedo a ir a la escuela, aunque el 21,3% lo ha sentido alguna vez. El 12,3% de los sujetos afirma haber tenido miedo a cuestiones de tipo académico, tales como, el trabajo en clase, no saber hacer las cosas, las notas, no tener los trabajos hechos. Un 10,9% de los sujetos ha tenido miedo a uno o varios compañeros.

Si se indaga en qué medida los sujetos tienen miedo a los diferentes factores analizados, observamos que para un 42,1% de los sujetos que sienten miedo *alguna vez* -la respuesta más común- la causa principal reside en cuestiones académicas y para un 40,5% a sus compañeros. Por su parte, cuando analizamos las respuestas de aquellos alumnos que dicen sentir miedo *a menudo* o *casi todos los días*, el motivo principal para dar cuenta de este sentimiento son los compañeros por encima de cualquier otro factor.

Tabla 2.21. *Motivos del miedo a venir al centro para quienes lo sienten con distinta frecuencia. Análisis cruzado. (IDP-U, 2007).*

Frecuencia	Algún Prof.	Compañero/s	Trabajo en clase	Escuela nueva	Por otras causas	N
Alguna vez	8,0	40,5	42,1	19,2	14,7	625
A menudo	5,9	66,7	29,4	11,8	27,5	51
Casi todos los días	5,3	84,2	15,8	10,5	21,1	19
N	54	303	281	128	110	-

2.3.2.7 ¿Qué piensan los profesores?

Como ya hemos señalado, además de saber la opinión de los alumnos, se administró un segundo cuestionario a todos los jefes de estudio de los 300 centros seleccionados en la muestra. Estos debían responder tanto desde su óptica de docentes como desde la de miembros del equipo directivo. De sus respuestas podemos extraer las siguientes conclusiones.

Los docentes, al ser preguntados sobre de la importancia que tienen una serie de factores en el funcionamiento del centro, consideran que es muy importante la *falta de comunicación con la familia* -37,3%- , los *problemas de aprendizaje de los alumnos* -36,3%- y, en tercer lugar, la *falta de recursos humanos y materiales* -29,3%-. En cuarto lugar se sitúan los *conflictos entre los alumnos* -23,3%-.

Cuando se les pregunta sobre el impacto que tiene sobre el funcionamiento del centro distintos tipos de problemas de convivencia, consideran la *disrupción en el aula* como el elemento más importante, seguida de las *malas maneras y agresiones de alumnos a profesores*; en tercer lugar mencionan los *abusos entre alumnos*.

La mitad de los docentes considera que los conflictos han aumentado en su centro en los últimos 3 años, de los cuales casi un tercio considera que dicho incremento ha sido drástico.

Al responder a la pregunta en qué medida los propios profesores se enteran de la existencia de este tipo de abusos entre los alumnos, la mayoría de los profesores, un 62%, consideran que a menudo se enteran. Un 26,7% considera que se entera solo a veces y tan solo un 0,7% afirma que nunca se entera.

Por tanto, como conclusiones preliminares, podemos decir que el maltrato entre iguales no constituye una de las principales preocupaciones entre los profesores, sino que se sitúa en cuarto lugar. Este dato es llamativo cuando la mayoría de los profesores considera que los conflictos entre alumnos han aumentado en sus respectivos centros en los últimos 3 años. Por otro lado, la *disrupción en el aula* y las *malas maneras y agresiones de alumnos a profesores constituyen*, a juicio de los docentes, el principal elemento que influye en la marcha del centro.

a.- El maltrato desde la perspectiva de los docentes.

Los jefes de estudio consideran que los abusos más frecuentes entre los alumnos son *poner mote ofensivo*, *insultar* y *hablar mal de otro*. Las agresiones menos frecuentes son *amenazar con armas* y *acosar sexualmente*.

Tabla 2.22. Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su centro diferentes tipos de maltrato (IDP-U, 2007).

	Tipos de Maltrato	A veces	En muchos casos	Total (n = 300)
Exclusión social	Ignorar	75,7	8,3	84,0
	No dejar participar	69,0	5,3	74,3
Agresión verbal	Insultar	65,3	27,7	93,0
	Poner mote ofensivo	61,7	31,7	93,4
	Hablar mal de mí	62,3	25,7	88,0
Agresión física indirecta	Esconder cosas	69,3	19,3	88,6
	Romper cosas	64,3	4,7	69,0
	Robar cosas	64,7	4,7	69,4
Agresión física directa	Pegar	64,3	2,0	66,3
Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo	71,3	13,0	84,3
	Obligar con amenazas	36,3	1,0	37,3
	Amenazar con armas	10,3	-	10,3
Acoso sexual	Acosan sexualmente	13,0	0,7	13,7

Por otro lado, cuando deben responder desde su óptica de docentes y, por tanto, sobre lo que ocurre en su aula, aunque los porcentajes son menores, la frecuencia de las conductas es básicamente la misma que la manifestada desde la perspectiva de miembro del equipo directivo.

Tabla 2.23. Porcentaje de profesores que señala que se han producido en su aula diferentes tipos de maltrato (IDP-U, 2007).

	Tipos de Maltrato	A veces	En muchos casos	Total (n = 300)
Exclusión social	Ignorar	64,0	4,3	68,3
	No dejar participar	47,3	2,0	49,3
Agresión verbal	Insultar	56,7	13,0	60,7
	Poner mote ofensivo	58,3	18,7	77,0
	Hablar mal de mí	66,0	16,7	82,7
Agresión física indirecta	Esconder cosas	54,3	14,3	68,7
	Romper cosas	40,7	3,0	43,7
	Robar cosas	43,0	3,3	46,3
Agresión física directa	Pegar	34,7	1,7	36,4

Amenazas/chantajes	Amenazar para meter miedo	47,3	11,0	58,3
	Obligar con amenazas	23,7	0,7	24,4
	Amenazar con armas	4,0	0,3	4,3
Acoso sexual	Acosan sexualmente	6,7	0,3	7,0

Los resultados mostrados son muy similares a los obtenidos por los alumnos cuando responden como testigos, algo que es lógico ya que el punto de vista de profesor se asemeja al de testigo, aunque la ocurrencia que aquellos denuncian es ligeramente inferior a la expresada por los alumnos.

b.- El escenario del maltrato.

Un primer análisis de los diferentes escenarios de las distintas agresiones, nos muestra que los lugares donde más abusos se producen son el aula y el patio. Si nos fijamos en las agresiones que los propios docentes consideran más frecuentes, en el caso de *poner motes ofensivos*, el escenario más frecuente es el patio seguido de cualquier otro lugar. Con relación a la conducta de *insultar*, esta se produce sobre todo en el patio, seguido de los pasillos y a la salida. Finalmente, con relación a la conducta de *hablar mal de otro compañero*, de nuevo el patio y cualquier sitio son los lugares más frecuentes, seguido de los pasillos y del aula.

Por su parte, con relación a las agresiones menos frecuentes -y las más graves- como *acosar sexualmente*, los lugares más comunes son los pasillos y el patio del centro. Por su parte, las *agresiones con armas* se producen sobre todo, a juicio de los profesores, a la salida y en el patio.

Tabla 2.24. *Dónde se lleva a cabo las distintas manifestaciones de maltrato según los jefes de estudio (IDP-U, 2007).*

Tipos de Maltrato	Patio	Aseos	Pasillos	Aula	Comedor	Salida	Cualquiera	Fuera alumnos	Fuera ajenos
Ignorar (n = 274)	60,3	3,2	17,5	62,7	5,6	9,1	27,4	8,7	1,6
No dejar participar	48,0	0,9	7,6	75,8	1,8	1,3	10,8	2,7	-
4,7Insultar (n = 723)	69,6	17,6	48,7	33,3	3,6	37,6	28,3	21,5	4,7
Poner motes ofensivos (n = 711)	51,1	10,0	33,2	36,1	3,2	25,4	38,9	13,9	3,6
Hablar mal (n = 807)	49,3	11,7	31,6	25,5	3,5	21,3	39,4	15,6	2,5
Esconder (n = 406)	6,0	2,6	7,1	85,7	0,4	0,8	4,9	1,1	-
Romper (n = 168)	16,9	2,4	10,1	80,2	-	5,8	6,8	3,4	1,0
Robar (n = 168)	15,4	5,3	6,7	78,8	1,0	4,3	9,6	3,4	1,4
Pegar (n = 102)	56,3	8,0	33,7	13,6	-	40,7	13,6	29,6	10,6

Amenazar para meter miedo (n = 166)	57,3	11,1	30,4	19,4	1,2	36,0	20,9	23,7	5,9
Obligar con amenazas (n = 19)	43,8	9,8	19,6	17,0	-	30,4	19,6	28,6	9,8
Amenazar con armas (n = 16)	22,6	9,7	3,2	6,5	-	48,4	9,7	35,5	19,4
Acoso Sexual (n = 25)	26,8	17,1	29,3	9,8	-	14,6	7,3	14,6	9,8

c.- Las características de las víctimas y los agresores.

Cuando a los profesores se les pregunta qué elementos hacen que un determinado alumno se convierta en diana de las agresiones, estos consideran que son sus *características de personalidad* y la *falta de amigos* los dos elementos más relevantes para entender su situación. Otros motivos aludidos a los que se les concede una importancia mucho menor son las *características físicas*, la *búsqueda de popularidad* o las *características de las familias*, entre otros.

Por otro lado, con relación a los factores que llevan a un alumno a convertirse en agresor, señalan como elementos muy importantes los *problemas familiares* (92,7%) y el *contexto social* (89,7%). Otros cuatro factores, con menor relevancia que los anteriores, pero también muy mencionados son el *aumento de la intolerancia en la sociedad*, las *características de personalidad del alumno*, la *falta de disciplina escolar* y la *ampliación de la edad de escolarización*.

A partir de estas respuestas podemos inferir que los diferentes motivos aludidos para dar cuenta de la selección de la víctima y de la conducta del agresor son ajenos a su práctica profesional, ya que factores como el *clima del centro*, en el que claramente tienen responsabilidad, es mencionado por el 39,3% de los entrevistados frente a los *problemas familiares*, en el caso de los agresores, que es citado por el 92,7% o las *características del alumno*, en el caso de las víctimas, por el 78% de los docentes.

d.- Cómo reaccionan los centros ante las agresiones entre iguales.

Con el fin de conocer las respuestas que los jefes de estudios proporcionan a los abusos entre los alumnos, tanto desde su perspectiva como miembros del equipo directivo como desde la de docentes, se les pidió información sobre cuatro aspectos formulados del siguiente modo: a) ¿Cómo actúas cuando se produce alguno de estos conflictos? b) ¿Cuáles son las medidas más habituales que se adoptan en tu centro?, c) evaluar la frecuencia con la que has llevado a cabo con tus alumnos alguna de estas medidas en caso de conflicto: actuar de forma indulgente, fomentar la participación, concediéndoles responsabilidad, de forma autoritaria, de forma pasiva y d) Señala el

número de veces que se han llevado a cabo en tu centro las siguientes medidas: sanciones de la dirección, expulsiones del centro, denuncias a la policía y cambios de centro.

Una primera idea que podemos extraer a partir de las respuestas de los docentes es que a medida que las agresiones son más graves, el tipo de respuesta proporcionada es más punitiva. Así, en el caso de conductas como *ignorar* o las *agresiones verbales*, los docentes emplean el diálogo con los alumnos como mejor instrumento para abordar esta situación.

Tabla 2.25. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de exclusión social y de agresión verbal, según los jefes de estudio (IDP-U, 2007).

Tipos de maltrato	Le ignoran (N = 205)	No le dejan participar (N = 205)	Le insultan	Lo ponen motes	Hablan mal de él/ella
Ignoro el hecho	1,5	1,4	0,5	0,9	3,2
Echo de clase a los implicados	1,0	5,4	14,8	9,1	2,8
Hablo a solas con el alumno/a	81,0	60,8	68,9	71,4	77,4
Cambio de sitio al alumno	28,8	16,2	9,1	4,3	6,5
Hablamos del tema en clase	53,7	68,2	61,7	66,7	64,1
Hablo con la familia	36,6	17,6	32,5	23,4	24,6
Redacto un parte	6,8	6,8	46,9	28,6	16,1
Lo derivo al Dpto. de Orientación	31,2	14,2	12,0	15,2	15,3
Lo comunico al director para sanción	3,4	2,0	15,8	8,2	3,6
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	0,5	-	1,0	0,9	0,8
Lo denuncio al juzgado	-	-	-	-	-

Por otro lado, ante conductas como *insultar* y agresiones físicas indirectas, es decir, *romper objetos* o *robarlos* la respuesta de los docentes comienza a ser más sancionadora, por ejemplo, dando partes, aunque ciertamente también se emplea el diálogo, tanto a solas como en grupo. Cuando se enfrentan a la conducta de *pegar*, se habla con el director para imponer una sanción, se redacta un parte y se entra en contacto con la familia, como alternativas más comunes.

Tabla 2.26. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de agresión física directa e indirecta, según los jefes de estudio (IDP-U, 2007).

Tipos de maltrato	Le esconden cosas (N= 206)	Le rompen cosas (N = 131)	Le roban cosas (N = 139)	Le pegan (N = 109)
Ignoro el hecho	1,0	0,8	-	-
Echo de clase a los implicados	7,8	10,7	13,7	25,7

Hablo a solas con el alumno/a	65,5	61,8	59,0	56,0
Cambio de sitio al alumno	6,8	9,2	5,0	10,1
Hablamos del tema en clase	70,4	61,8	61,2	55,0
Hablo con la familia	18,0	38,9	51,1	60,6
Redacto un parte	28,2	57,3	61,9	60,6
Lo derivo al Dpto. de Orientación	5,8	7,6	8,6	25,7
Lo comunico al director para sanción	10,7	29,8	47,5	63,3
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	1,0	4,6	15,1	33,9
Lo denuncio al juzgado	-	-	1,4	1,8

Finalmente, ante conductas tan graves como las *amenazas con armas* y el *acoso sexual* se proponen sanciones inmediatas, expedientes o se habla con la familia, entre otras medidas.

Tabla 2.27. Medidas tomadas por el profesor en el aula ante conductas de amenazas/chantaje y acoso sexual, según los jefes de estudio (IDP-U, 2007).

Tipos de maltrato	Le amenazar meter miedo (N = 175)	Le obligan con amenazas (N = 173)	Le amenazan con armas (N = 13)	Le acosan sexualmente (N = 21)
Ignoro el hecho	0,6	1,4	-	-
Echo de clase a los implicados	8,0	11,0	-	14,3
Hablo a solas con el alumno/a	64,0	67,1	30,8	47,6
Cambio de sitio al alumno	9,7	12,3	15,4	14,3
Hablamos del tema en clase	53,1	42,5	23,1	33,3
Hablo con la familia	48,6	54,8	46,2	47,6
Redacto un parte	40,6	42,5	46,2	47,6
Lo derivo al Dpto. de Orientación	27,24	32,9	23,1	42,9
Lo comunico al director para sanción	36,6	47,9	76,9	61,9
Lo propongo para expediente en el consejo escolar	10,3	32,9	46,2	38,1
Lo denuncio al juzgado	-	1,4	15,4	-

Con relación a la tercera de las cuestiones planteadas, referida a la actitud que adoptan los profesores ante los conflictos interpersonales, lo más habitual es fomentar la participación de los estudiantes y concederles más responsabilidad.

Desde el punto de vista de los centros, ante los conflictos entre los alumnos, decisiones muy infrecuentes son efectuar *cambios de centro* y *denunciar a la policía*. La medida más común es la *sanción directa*, seguida de las expulsiones temporales.

e.- La intervención tal como la desea el profesorado.

En el cuestionario que debían responder los jefes de estudio, se incluían dos preguntas sobre las actividades de naturaleza preventiva de los conflictos interpersonales. En la primera de ellas, debían elegir entre una serie de actuaciones, cuáles se llevaban a cabo en sus respectivos centros. En la segunda pregunta debían responder de forma abierta sobre las medidas que, desde su punto de vista, consideraban más adecuadas.

Con relación a la primera de las cuestiones, los jefes de estudio respondieron que en sus centros se llevaban actuaciones del tipo *trabajar en las tutorías programas de convivencia, conocimiento mutuo*, así como *debatir en clase las normas del RRI*.

Por su parte, cuando se trata de dar respuesta a las actividades más adecuadas para la prevención de este tipo de conflictos, respondieron con medidas del tipo *mejorar la colaboración con las familias e implicación de todos los colectivos* o el *desarrollo de programas de mediación escolar*.

Por tanto, aunque en su práctica diaria, tanto como miembros del equipo directivo como docentes, aplican un enfoque sancionador especialmente en los abusos graves, optan por enfoques preventivos no sancionadores cuando se les pregunta sobre el abordaje más correcto para afrontar este tipo de situaciones.

2.3.2.8. Comparación de los resultados entre el primer y el segundo informe.

A.- Resultados relativos a las repuestas de los alumnos.

a.- La perspectiva de las víctimas.

Desde la óptica de las víctimas, se observa una disminución estadísticamente significativa en un amplio conjunto de tipos de conductas con relación al primero de los estudios realizados (IDP-U, 2000). Así, se reduce la frecuencia de agresiones como *insultar, poner mote, ignorar, esconder cosas*, y la forma menos grave de amenazar - solo para meter miedo a la víctima-. Igualmente, el *acoso sexual* disminuye de forma significativa en casi dos tercios.

Por el contrario, no han disminuido las conductas de *no dejar participar, hablar mal a espaldas del compañero, pegar, romper o robar cosas*, ni tampoco las amenazas más graves, como *chantajear y amenazar con armas*, aunque tampoco se observa un repunte significativo.

b.- La perspectiva de los agresores.

Al analizar las respuesta de los alumnos entrevistados que se reconocen como agresores, se observa de nuevo una tendencia a la baja. Concretamente, se da una disminución significativa en las agresiones de *ignorar, no dejar participar, insultar, poner*

motes, pegar y amenazar para meter miedo. Por su parte, las conductas de *esconder* y *acosar sexualmente* muestran el mismo porcentaje de agresores que en el año 2000.

c.- La perspectiva de los testigos.

Desde la óptica de los testigos, tan solo dos comportamientos han disminuido con relación al primero de los estudios (IDP-U, 2000): *insultar* y *poner motes ofensivos*, concretamente un 3% menos en 2007 que en 2000. Por el contrario, las conductas de *ignorar* y *robar* han sufrido un incremento del 4,5% y del 13%, respectivamente.

d.- Variación en la incidencia según las características de las muestra.

Una primera aproximación a los resultados referidos al impacto de las cuatro variables consideradas -género, curso, hábitat y titularidad- sobre el tipo, incidencia y lugar de las conductas de maltrato, nos muestra que existen muy pocas diferencias con respecto al primero de los estudios.

Desde el punto de vista de las víctimas, si tenemos en cuenta el curso y el género, hallamos una diferencia estadísticamente significativa en la conducta de *poner motes ofensivos*; en el caso de las chicas, este comportamiento se reduce con respecto al primero de los estudios en 1º de la ESO, mientras que dicha reducción no es estadísticamente significativa para el resto de los cursos. Por su parte, en el caso de los chicos dicha disminución es extensiva a todos los cursos de la etapa de la ESO. Con respecto al resto de comportamientos, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudios de 2000 y 2007, por lo que se mantienen las mismas tendencias con respecto a género y curso.

Con relación a los agresores, se observa una tendencia a la baja de los comportamientos de *insultar* en todos los niveles, aunque dicha tendencia es más pronunciada en los cursos de 1º-3º de la ESO.

Finalmente, desde la óptica de los testigos, de nuevo se observa una disminución en la conducta de *pegar* exclusivamente en 1º de ESO; en el resto de cursos no hay cambios estadísticamente significativos.

e.- Más allá de la incidencia: características de los protagonistas y circunstancias del maltrato.

Con relación a la pregunta de qué curso es la persona que agrede, en ambos trabajos (IDP-U, 2000 y 2007) se halló que el agresor era mayoritariamente un compañero de la misma clase, excepto en la conducta *amenazar con armas*. Las únicas diferencias encontradas se refieren a la conducta de *hablar mal de alguien* para la que ha aumentado el porcentaje de casos en los que el agresor pertenece a cursos inferiores al de la víctima. Igualmente, en la conducta de *robar* se ha producido una disminución muy significativa en el número de víctimas que sitúan al agresor en el mismo nivel, pero perteneciente a una clase distinta. El resto de comportamientos analizados, a

saber, *no dejar participar e ignorar, pegar, amenazar para meter miedo, chantajear, acosar sexual* así como, *esconder y romper cosas* no se han producido cambios significativos.

Con relación al género, los resultados obtenidos en uno y otro estudio son esencialmente los mismos, no hallándose diferencias estadísticamente significativas. Por tanto, el maltrato entre iguales es llevado a cabo fundamentalmente por los chicos, excepto la maledicencia que es más característico de las chicas.

Con relación al escenario del maltrato, el aula sigue siendo el lugar en el que con más frecuencia se realizan las agresiones; no obstante, no debemos perder de vista que el escenario varía en función del tipo de agresión; con relación a este tipo de variaciones, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas entre ambos estudios. A título informativo, debemos señalar que en el primero de los estudios, no se distinguió como escenario de maltrato entre el aula con o sin la presencia del profesor, por lo que esta comparación no puede realizarse.

f.- ¿A quién se cuenta la agresión sufrida?

Con relación al estudio de 2000, en el 2007 se ha producido una disminución de los alumnos que tienden a contarlo a los amigos, aunque mayoritariamente se sigue empleando esta estrategia de afrontamiento -67,1% en 1999 frente al 60,4% en 2006-. Por otro lado, se ha producido un incremento del número de alumnos que se lo cuenta al profesor, pasando del 8,9% en el 2000 al 14,2% en el 2007. El número de alumnos que no se lo cuenta a nadie también disminuye en aproximadamente un 5%, del 16,6% al 11,2%, un dato que ciertamente es positivo.

Analizando la información de aquellos sujetos que han sido víctimas de maltrato, se observa una tendencia similar. Concretamente, las víctimas de agresiones verbales, tales como, recibir *insultos y motes ofensivos* hay un mayor número de alumnos que lo cuentan a sus profesores, pasando de 10,7% a 16,3% y de un 9,6% a un 16,1%, respectivamente. Por su parte, con relación a la *maledicencia*, hay un porcentaje menor de alumnos que no se lo cuenta a nadie, pasando del 15,8% al 9,2%. En la conducta de *esconder cosas* se observa esta misma tendencia: hay una reducción de alumnos que no se lo cuentan a nadie en el estudio del 2007 frente al del año 2000 - del 15,8% en 2000 al 9,2% en 2007-.

Con relación al resto de modalidades de maltrato, no se han hallado diferencias estadísticamente significativas o destacables entre uno y otro estudio.

g.- ¿De quién recibe ayuda la víctima?

Con relación al estudio de 2000, se ha incrementado el número de alumnos que reciben ayuda de algún profesor, pasando del 10,7% en el 2000 al 15,3% en el 2007. Si comparamos longitudinalmente los resultados obtenidos en uno y otro estudio con relación a quién presta ayuda en función del tipo concreto de agresión, no se obtienen diferencias estadísticamente significativas, lo que indica que al analizar cada

conducta aisladamente, las diferencias señaladas de modo general se hacen menos pronunciadas.

h.- ¿Cómo se reacciona: la voz de los testigos?

Existen algunas diferencias entre los estudios de 2000 y 2007 en relación al comportamiento de los alumnos cuando presencian algún tipo de agresión. El porcentaje de sujetos que dice intervenir para cortar la situación cuando el agredido es un amigo llega al 48,7% frente al 43,7% obtenido en el primero de los estudios. Igualmente, se ha producido un incremento del alumnado que dice informar a un adulto, pasando del 9,1% en el 2000 al 12,5% en el 2007. Las restantes respuestas del alumnado permanecen sin variaciones significativas.

i.- ¿Sentir miedo a la escuela?

En el año 2007 disminuyó de forma significativa el número de alumnos que afirman haber sentido miedo alguna vez a asistir al centro escolar y, al mismo tiempo, se ha incrementado el número de alumnos que afirman no haber sentido miedo nunca a asistir a clase. Las restantes categorías de respuesta no han sufrido variaciones en el transcurso de los 7 años que hay entre el primero y el segundo de los estudios.

Con relación a las causas del miedo, se ha producido una evolución positiva al haber más alumnos entrevistados que responden que no sienten miedo. Igualmente, ha disminuido el número de alumnos que sienten miedo al trabajo en clase y a asistir a un nuevo centro. Con el resto de causas de miedo -a algún profesor, a uno o varios compañeros, etc.- se dan resultados similares en ambos estudios.

B.- Resultados relativos a la respuesta de los profesores.

Un primer análisis comparativo entre las respuestas de los jefes de estudios nos indica que no se han producido diferencias considerables en los siete años que hay entre ambos informes. Por consiguiente, la estabilidad de las respuestas es la tónica general. Aquí tan solo vamos a aludir a aquellos resultados en los que existen discrepancias entre los estudios del 2000 y 2007.

Para empezar, entre las razones que se aluden para dar cuenta de los motivos que llevan a un alumno a convertirse en víctima, se da más importancia a los *factores culturales, sociales y religiosos* en el estudio del 2007 que en el elaborado en 2000. Por el contrario, no se han producido diferencias con relación a los factores que explican el comportamiento del agresor.

Con relación a las medidas adoptadas para afrontar las diversas conductas de maltrato, se ha detectado que en los casos de *insultar, poner mote, romper, esconder, robar, pegar y amenazar para meter miedo* se redactan con mayor frecuencia partes en 2007 que

en el 2000. Igualmente, para los comportamientos de *insultar, robar, pegar* y *maledicencia* hay una mayor número de docentes que acude a la familia en el 2007.

Cuando se trata de *hablar mal de otros compañeros*, también se deriva al departamento de orientación en mayor medida de lo que se hacía en el 2000. En el caso de la conducta de *pegar* se observa un importante incremento -de 13,5% en 2000 a 34,2% en 2007- de la propuesta de apertura expediente al Consejo Escolar, lo que en última instancia se traduce en un endurecimiento de la medida con respecto al primero de los estudios.

En otras ocho manifestaciones de maltrato, a saber, *insultar, poner motes, hablar mal, esconder, romper, robar, pegar* y *amenazar para meter miedo*, ha aumentado la medida de hablar con la familia. Asimismo, en todas las conductas que acabamos de mencionar, excepto en la de *robar*, se ha producido un incremento de derivaciones al departamento de orientación. Igualmente, para las conductas de *poner motes* y *pegar*, se comunica a la dirección para sanción inmediata en mayor medida que en 2000.

Otra de las diferencias halladas se refiere a la frecuencia con la que en el centro se habían empleado determinadas medidas, tales como, sanciones, expulsiones, informar a la policía o cambio de centro. Se ha producido un incremento, pasando de 11 a 20, en la medida más frecuentemente empleada por los centros: las sanciones directas.

Finalmente, cuando se pregunta al profesorado sobre el tipo de actividades preventivas que se desarrollan en el centro, se ha producido un incremento en la categoría de respuesta “participar en diversos programas en torno al tema de la convivencia” y “realizar otro tipo de actividades de prevención” con respecto al año 2000.

2.3.2.9. Comparación de los resultados de los informes del Defensor del Pueblo-UNICEF con estudios nacionales e internacionales.

En este apartado es nuestro propósito poner en relación los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas en nuestro país por la Oficina del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000 y 2007) con otros estudios nacionales e internacionales ya aludidos, tanto en este capítulo como en el primero, con el fin de realizar un análisis comparativo y contextualizar los datos obtenidos con la muestra española. Para realizar dichas comparaciones, tomaremos los resultados de ambos estudios, ya que en ambos se obtienen resultados similares. No obstante, cuando hagamos alusión a cifras concretas o a uno de ellos, nos referiremos al último de los estudios (IDP-U, 2007), por ser este el más actual.

Uno de los primeros resultados sobre el que nos gustaría llamar la atención es el referido al género de los agresores. En ambos informes se concluye que el maltrato entre iguales es fundamentalmente un fenómeno de chicos, ya que del análisis de las

respuestas de los alumnos entrevistados se desprende que son los chicos, solos o en grupos, los que en mayor medida protagonizan casi la totalidad de los abusos sometidos a estudio, excepto en el caso de la *maledicencia* que es más común entre las chicas. A esta conclusión también se llega en los estudios del Centro Reina Sofía (2005 en IDP-U, 2007) del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010) y en el del Defensor del Pueblo Vasco (Ararteko, 2006). Ya indicamos en el primer capítulo que, puesto que tradicionalmente los chicos han mostrado más agresiones físicas directas que las chicas, el estudio del maltrato se ha considerado una cosa de chicos (Smith et al., 1999), lo que en su momento provocó que las investigaciones se centrasen en analizar este tipo de agresiones. No obstante, a medida que se han ido teniendo en cuenta otras formas más indirectas de agresión, se ha documentado que las protagonistas por excelencia de este tipo de conductas son las chicas. Cuando se han diseñado investigaciones que han considerado esta circunstancia, el porcentaje de chicas que actúa como agresoras se incrementa entre un 36% y 50% (Crick, et al., 2006). Recordemos la investigación de Björkqvist, Lagerspetz y Kaukianen (1992) quienes comparando el tipo de conducta agresiva que mostraban niños y niñas hallaron que, partir de los 11 años, la agresión indirecta era más común entre las niñas, mientras que entre los niños era la física directa. Igualmente, Rivers y Smith (1994), encontraron que los chicos mostraban una mayor tendencia a pegar, mientras que entre las chicas era más común las agresiones indirectas. Por su parte, Vaillancourt et al. (2008) encontraron que las chicas aludían a *agresiones relacionales* con mayor frecuencia en sus definiciones personales del maltrato entre iguales que los chicos. Crick et al. (2006) también hallaron que este tipo de agresiones eran más común entre las chicas y que eran otras chicas las receptoras de dichas agresiones. Todos estos resultados muestran que los resultados obtenidos en los Informes del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000 y 2007) no son exclusivos de la muestra española.

Para entender esta conclusión del informe del Defensor del Pueblo-UNICEF -y también la de otros estudios citados-, debemos detenernos en las 13 conductas que han sido objeto de análisis y observaremos que en su mayoría son agresiones muy tangibles y directas, tales como, *pegar, insultar, robar, romper, acosar sexualmente, amenazar con armas*, mientras que otro tipo de agresiones, que podrían ser consideradas de naturaleza más grupal e indirecta, como son las de *ignorar* o *hablar mal de un compañero a sus espaldas*, apenas representan un 20% de las conductas analizadas. Este sesgo en el diseño de la investigación se traslada, como no podía ser de otro modo, a los resultados. De hecho cuando nos detenemos en los resultados de la conducta de *hablar mal de alguien*, un tipo de agresión indirecta y medio fundamental para emplear al grupo como ariete contra la víctima, observamos que es mayoritariamente realizada por las chicas – 25,4% en chicos frente al 37,7% de las chicas, desde la óptica de las

víctimas o 28,5% de los chicos frente al 42,8% de las chicas, desde la óptica de los agresores-.

Lo que acabamos de decir no ha de ser interpretado como una crítica al informe del Defensor del Pueblo-UNICEF, sino como un apunte sobre la dificultad de estudiar este tipo de comportamientos -agresiones indirectas muy sofisticadas- y como un reclamo ante la necesidad de desarrollar nuevos métodos de investigación para superar esta coyuntura.

Igualmente, en ambos estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF se encontró que las agresiones más frecuentes son agresiones verbales, tales como, *insultar, hablar mal de un compañero o poner moteos ofensivos*. Por el contrario, las agresiones más graves, tales como, *amenazar con armas, acosar sexualmente*, eran significativamente menos frecuentes. Resultados equivalentes también se han hallado en otros estudios nacionales como el desarrollado en el País Vasco (Ararteko, 2006) y el realizado en la Comunidad andaluza (CEA, 2006). En conclusión, en todos los estudios los resultados obtenidos siguen la pauta según la cual la gravedad de la agresión es inversamente proporcional a su frecuencia o, dicho con otras palabras, cuanto más grave es una agresión, menor es su ocurrencia.

Otro de los resultados del Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF sobre el que queremos detenernos, hace referencia a la frecuencia de los diferentes tipos de maltrato desde la perspectiva de los agresores y las víctimas. Observamos que dicha frecuencia es menor desde la óptica de los agresores que desde las víctimas. Concretamente, en el caso de las conductas más graves, tales como, *amenazar con armas y acosar sexualmente*, los agresores informan de una menor prevalencia que las víctimas -0,5% frente a 0,3% para la conducta de *amenazar* y de 0,9% frente a 0,4% para la de *acosar sexualmente*-. Una discrepancia de este tipo puede tener varias interpretaciones: podría ser que los agresores no cuentan la verdad o bien que los testigos la exageran. Una explicación alternativa podría aludir al *sesgo fundamental de la atribución* (Ross, 1977). Como ya se ha comentado, dicho sesgo se traduciría en que infravaloramos la frecuencia de una conducta negativa cuando evaluamos nuestra propia conducta y la exageramos cuando de lo que se trata es de evaluar el comportamiento de otro. Por ello, quizá la discrepancia aludida puede deberse a que los agresores subestiman la frecuencia o la gravedad de estas dos conductas, algo que no ocurre a los ojos de quien las sufre.

Por otro lado, en el diseño de la investigación, se sometieron a control una serie de variables, tales como, el tamaño de la localidad donde se ubicaba el centro, el curso, el género, la titularidad pública o privada y, al tratarse de un estudio nacional, la comunidad o ciudad autónoma, con el fin de determinar en qué medida estos factores influían en la frecuencia y topología de la conducta de maltrato. Como hemos comentado en nuestro resumen del estudio, las variables titularidad, comunidad o ciudad autónoma y hábitat apenas tuvieron impacto sobre la frecuencia,

tipo y lugar de los diferentes tipos de maltrato. Estos resultados no son específicos de la muestra española, sino un denominador común de todos los estudios desarrollados en otros países ya que el maltrato entre iguales por abuso de poder se da en todos los países y en todas las regiones que lo forman (Smith et al., 1999).

Una de las variables que sí arrojó importantes diferencias en la topología de la conducta de maltrato fue la de nivel o curso. Aquí el patrón mostrado es algo más complejo pero, a pesar de ello, podemos extraer algunas tendencias; concretamente observamos que existe una pérdida de protagonismo de aquellos abusos más directos, como *pegar* e *insultar*, frente a aquellos más indirectos o relacionales, tales como, *ignorar* o *hablar mal de alguien a sus espaldas* a medida que ascendemos de nivel educativo. De nuevo, estos resultados no son exclusivos de nuestros escolares, sino que también se han hallado en otros estudios internacionales. Ya hemos hecho alusión a las agresiones indirectas o relacionales en este trabajo. Este tipo de conductas de maltrato, que han ido ganando protagonismo en las investigaciones (Garandeau y Cillessen, 2006), se caracterizan porque no hay un enfrentamiento directo entre las partes en conflicto, sino que el grupo es empleado como correa de transmisión de los abusos que el agresor/a dirige contra su víctima. En última instancia, este tipo de conducta puede ser vista como una manipulación del grupo (Lagerspetz, 1988, en Björkqvist, Lagerspetz y Kaukianen, 1992), ya que este es usado para herir a la víctima, reduciendo significativamente el riesgo de una posible respuesta por parte de la víctima para repeler el ataque o simplemente vengarse. Esto último se debe a que: a) la autoría es de difícil identificación, b) las agresiones son muy difíciles de demostrar al no dejar marcas y materializarse a través de las palabras y acciones sutiles y sofisticadas, c) el autor oculta su verdadera intención y d) favorece una autoevaluación negativa de la víctima al ser el grupo, y no únicamente un sujeto, quien agrede. Igualmente, ya hemos indicado que las formas indirectas de agredir no están al alcance de cualquiera, sino que son requisitos básicos para su desarrollo, por un lado, que exista cierta complejidad de la estructura de grupo y, por otro, que el agresor/a posea las habilidades sociales necesarias para su desarrollo. Ambos requisitos son más probables que se den entre los alumnos de 4º que entre los de 1º de la ESO, como así lo corrobora la investigación. Vaillancourt et al., (2008) hallaron que los chicos de menor edad acudían a la violencia física en mayor medida que los de mayor edad; Caravita, et. al. (2009) encontraron que las agresiones indirectas son más comunes entre los adolescentes, especialmente entre las chicas, que entre sujetos de menor edad, lo que viene a apuntalar la idea de que se requiere cierto nivel de desarrollo para su puesta en práctica. Por su parte, Kaukiainen, et al. (1999) encontraron correlación positiva entre agresión indirecta e inteligencia social y una correlación negativa entre esta y las agresiones directas. Rivers y Smith (1994) encontraron una disminución de las conductas de maltrato a medida que ascendíamos de nivel educativo, especialmente de las agresiones físicas directas.

Además sabemos que los sujetos de mayor edad son capaces de realizar discriminaciones más sutiles entre diferentes tipos de maltrato que los de menor edad (Smith et al. 2002; Vaillancourt et al., 2008).

Otro de los resultados obtenidos en los estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF es que el agresor y víctima están en la misma clase en todos los tipos de agresiones, excepto en la conducta de *amenazar con armas*. Los sujetos que ubican al agresor en su propia clase en el caso, por ejemplo, de las agresiones físicas indirectas –*robar, romper y esconder cosas*– son realmente altos 82%, 82,2% y 92,2%, respectivamente. Para otros abusos como, por ejemplo, *ignorar y hablar mal de un compañero*, el 71,8% y el 66,7% de las víctimas, respectivamente, ubican al agresor en su propia clase. El mismo resultado se ha obtenido en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010), en el que el 47,09% de las víctimas ubican a sus agresores en la misma clase -en el 31,1% de los casos se trata de alumnos repetidores-. De nuevo, nos encontramos con resultados que no deben sorprendernos pues, en otras investigaciones desarrolladas fuera de nuestro país, se han obtenido resultados parecidos; Salmivalli y Peets (2009), con una muestra más de 7000 alumnos, hallaron que entre el 70-80% de las víctimas tenían al maltratador en su propia clase.

Consecuentemente, si el agresor es un compañero de clase, parece lógico pensar que uno de los lugares más comunes de las agresiones es el propio aula -ya que es en este lugar donde los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo-, como así lo documentan ambos informes del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000 y 2007), junto con el patio. Resultados equivalentes son hallados en los estudios del Centro Reina Sofía (2005, en IDP-U, 2007) y por el Consejo Escolar de Andalucía (2006) en los que el aula y el patio son los sitios más comunes en lo que tiene lugar las agresiones.

Otro de los resultados sobre el que queremos detenernos hace referencia a la reacción de los testigos. Ya hemos hecho referencia de forma detallada a este crucial aspecto del maltrato entre iguales para comentar, entre otros aspectos, que a pesar de que las agresiones tienen lugar delante de numerosos compañeros de la víctima, tan solo un número reducido de los mismos se atreve a ayudarla (Salmivalli, Lappalainen y Lagerspetz, 1998). Parece incluso más bien que muchos testigos se suman a la agresión, ya que el número de sujetos que tienden a posicionarse a favor de agresor es significativamente mayor, más de un 50% según algunos estudios (O'Connell, Pepler y Craig, 1999, en Almeida et al., 2009), que el que se pone de lado de la víctima. Reflejo de esta situación son los papeles descritos en el maltrato entre iguales (Salmivalli et al., 1996) hallándose un mayor número de figuras pro-agresor –*agresores, ayudantes y reforzadores del agresor*– que pro-víctima –*defensores de la víctima*-. Esta reacción de grupo debe llamar aún más nuestra atención cuando escuchamos a los propios testigos, por un lado, condenar este tipo de comportamientos (Salmivalli, 2010) y, por otro, admitir que deberían intervenir (Pöyhönen y Salmivalli, 2009). Los propios

alumnos son incluso conscientes de la crucial importancia de proporcionar apoyo al alumno como medio esencial para prevenir su victimización (OEC, 2010).

En el estudio del Defensor de Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2007), si analizamos lo que los propios testigos dicen que hacen, apreciamos que casi la mitad de ellos - 48,7%- afirman que intervienen para detener la agresión si la persona agredida es su amigo. Cuando no hay una relación de amistad entre testigo y víctima, el porcentaje baja al 30,8%. Se hallan cifras también muy altas en el estudio del País Vasco (Ararteko, 2006) en el que el 49,7% de los alumnos afirma que interviene para detener la agresión cuando la víctima es un amigo y el 28,7% lo siguen haciendo aún cuando no existe tal vínculo. Por su parte, en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010) se encuentra que el porcentaje de alumnos que dice intervenir para detener la agresión es del 68,15%, con independencia de que entre víctima y testigo haya o no un vínculo de amistad. Aún quedándonos con la segunda de las cifras mencionada en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), que parece ser la situación más representativa de los casos reales, es decir, aquella en la que la víctima no tiene apenas amigos, el número de sujetos que dicen intervenir sigue siendo muy superior en comparación con las cifras que manejamos a partir de otros estudios (Pöyhönen y Salmivalli, 2009; Gini, Albeiro, Benelli y Altoè, 2008). Por otro lado, si nos detenemos en analizar lo que los agresores dicen, nos encontramos con un panorama que parece reflejar más fielmente o, al menos, coincidir con los resultados de las otras investigaciones citadas. Según estos últimos, la reacción más común entre los testigos es la pasividad, es decir, la mayoría de los compañeros del sujeto agredido parecen ser *outsiders* (Salmivalli, et al., 1996). Y en agresiones como *romper o robar cosas, amenazar para obligar a hacer algo o amenazar con armas y acosar sexualmente* ¡Se tiende a ayudar al agresor! De nuevo, en el informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2007), la mayoría de los testigos admiten que deberían hacer algo.

A esta discrepancia ya hemos hecho alusión en este trabajo. Recordemos los estudios de Sutton et. al (1999b) o de Rigby y Johnson (2006, en Pöyhönen y Salmivalli, 2009) en el que los sujetos que decían ayudar a la víctima eran muy numerosos, con porcentajes que oscilaban entre el 45% y el 48%, cuando se les preguntaba directamente a ellos lo que harían en una situación de este tipo. Parece que este abultado dato, es más producto del método de investigación -preguntar a los sujetos lo que hacen o harían cuando ven que a un compañero le están agrediendo- que un fiel reflejo de la realidad.

Sin embargo, y a pesar de que las cifras probablemente no reflejen la realidad, queremos llamar la atención sobre el incremento del número de alumnos que dice intervenir para ayudar a la víctima durante el tiempo transcurrido entre el primero y el segundo de los informes del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000 y 2007), pasando del 43,7% al 48,7% en el 2007. Igualmente, se ha producido un aumento del

alumnado que dice informar a un adulto, concretamente se pasa del 9,1% en 2000 al 12,5% en el 2007. Sin duda se trata de datos positivos dada la crucial importancia que tiene el papel de los compañeros en las situaciones de maltrato entre iguales. Dicho incremento puede ser interpretado como signo de una mayor sensibilización ante este tipo de situaciones del conjunto de la comunidad educativa, en especial del alumnado.

Con relación a la reacción de los profesores, hay dos aspectos sobre los que nos gustaría detenernos brevemente. Un 20% de los alumnos dicen que estos no se enteran de lo que ocurre. Esta cifra llega hasta el 22,4% en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010). A colación de este dato, nos gustaría recordar lo que dijimos de las agresiones indirectas, en el sentido de que estas son más difíciles de documentar -y de detectar- y, por tanto, los alumnos no las denuncian con la misma frecuencia que aquellas agresiones más directas y tangibles. Este puede ser uno de los motivos que dé cuenta, al menos en parte, de ese 20% -o 22,4%, según el estudio- de profesores, que según los estudiantes, que no se percata de las agresiones. Otro dato sobre el que nos gustaría llamar la atención alude a ese 6,6% de profesores que, a pesar de que son conocedores de las agresiones, no intervienen según los alumnos. Porcentaje que se ve incrementado hasta el 10,01% en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010). Ciertamente puede darse el caso -los que trabajamos en la educación, lo conocemos bien- de que haya profesionales que consideren que su trabajo se limita a dar clase y poco más y, en consecuencia, hagan la vista gorda ante este tipo de situaciones. Una interpretación alternativa, podría ser que el volumen de trabajo que los profesores manejan, especialmente en los centros privados y concertados -en este momento de crisis económica, también podríamos incluir a los centros públicos- hace muy difícil que los profesores dediquen a estas cuestiones el tiempo que se merecen, por lo que es posible que esta dificultad real pueda ser interpretada como un gesto de desidia por parte del alumnado. En algunas investigaciones que abordan esta cuestión (Berger, 2007) señalan que, por ejemplo, en Estados Unidos los profesores están tan presionados por la obtención de buenos resultados académicos, que apenas disponen de tiempo para implicarse en otras cuestiones no estrictamente académicas.

Cuando en el Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) se pregunta a los profesores por las causas principales que llevan a un sujeto a convertirse en víctima, señalan las características de personalidad del alumno (78%) seguido de la falta de amigos (70%) y las características físicas (55%). Por su parte, en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010) a juicio de las propias víctimas, estas consideran que son objeto de ataques porque las tienen envidia (32,12%), porque no pueden defenderse (32,15%) o porque son nuevos en el centro (23,02%). A juicio de los agresores, los motivos residen en características físicas como que están obesos (24,21%), pero también que no pueden defenderse (23,96%) o que simplemente son

alumnos que no actúan como la mayoría (18,6%). De estos datos podemos extraer como conclusión que ciertamente puede haber algo en las víctimas que las haga más propensas a ser seleccionadas como objetivo de ataques, pero que ni mucho menos dichas peculiaridades son determinantes para dar cuenta de su condición, sino que otros factores contextuales, tales como , las normas de clase o la cultura de centro, desempeñan un papel crucial, como ya señalamos en el capítulo primero.

En ambos estudios del Defensor del Pueblo-UNICEF (IDP-U, 2000 y 2007), las víctimas muestran una clara preferencia por los amigos a la hora de contar lo sucedido; concretamente, un 68,5% de los alumnos entrevistados se lo cuenta a un amigo, seguido de un 18,9% que lo cuenta a un chico o chica con el que no existe un vínculo de amistad. Las otras dos opciones más elegidas son contarlo a un profesor -15,3%- y a una madre o padre -13%-. Por su parte, en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010), se encuentra prácticamente la misma tendencia: la mayoría de las víctimas hablan con sus amigos, seguido de la familia y el tutor. Por el contrario, el número de alumnos que no se lo cuenta a nadie es del 11,2% en el último de los informes del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), frente al 15% en el estudio del Observatorio (2010). Igualmente, en el estudio del Defensor del Pueblo Vasco (Ararteko, 2006) se encuentra básicamente el mismo dato: los alumnos agredidos dicen contárselo mayoritariamente -44%- a un amigo, seguido de la familia -24,2%- y tan solo el 3,4% admite hablarlo con un profesor. Como ya hemos señalado, las comparaciones debemos tomarlas con cautela puesto que, aunque las investigaciones guardan importantes semejanzas, incorporan características propias.

Con relación a estas cifras que acabamos de mencionar, no debe llamarnos la atención que los alumnos hablen con sus amigos puesto que es una respuesta habitual entre adolescentes y adultos, pero sí debe hacerlo el hecho de que se hable tan poco con los profesores especialmente cuando, por ejemplo, el 74,5% del alumnado andaluz piensa que los profesores frecuentemente intervienen en el conflicto (CEA, 2006,) y son estos los que tienen un mayor poder para intervenir sobre la situación para detenerla y adoptar medidas de naturaleza diversa, tanto para imponer sanciones, como prevenir futuras agresiones. Sin duda, desde nuestro punto de vista, no se trata de un dato positivo.

Por otro lado, la mayoría de los docentes, un 50%, considera que los conflictos han aumentado en su centro en los últimos 3 años, de los cuales casi un tercio -31,7%- considera que dicho incremento ha sido drástico. Este dato es de difícil interpretación; por un lado, es posible que dicho incremento sea real, aunque por otro, es posible que lo que suceda es que haya una mayor sensibilización ante este tipo de situaciones y, por tanto, se denuncien en mayor medida. De hecho esta última idea constituye uno de los argumentos que se ha dado para explicar el incremento del maltrato entre iguales en algunos centros incluso cuando se estaban aplicando programas de intervención (Berger, 2007).

Finalmente, el último de los datos al que queremos aludir hace referencia a los tipos de medidas más adecuadas para hacer frente al fenómeno que nos ocupa. En el estudio del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), los docentes respondieron con medidas del tipo *mejorar la colaboración con las familias, implicación de todos los colectivos o el desarrollo de programas de mediación escolar*. De sus respuestas podemos inferir que los docentes optan por acciones de tipo preventivo y educativas frente a un enfoque sancionador. Esta misma tendencia la encontramos en el estudio del Observatorio de la Convivencia Escolar (2010), pero expresada a través de los alumnos, en el que se considera que actuaciones del tipo *educar en igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente y desarrollar un trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida* son las más citadas para hacer frente al acoso escolar.

En conclusión, podemos afirmar que los estudios realizados en nuestro país obtienen resultados muy similares, tanto los que han considerado una muestra representativa de todo el país, como los que han sido realizados en las diferentes comunidades autónomas. Esta equivalencia se muestra también cuando dicha comparación se extiende fuera de nuestras fronteras y comparamos los hallazgos con los obtenidos en otros países. Todo ello denota que el maltrato entre iguales es un fenómeno universal y no exclusivo de determinados países.

CAPÍTULO 3.

El maltrato entre iguales por abuso de poder en la etapa de educación infantil.

Al plantearnos desarrollar un estudio sobre maltrato ente iguales en la etapa de educación infantil, una de las primeras preguntas que podemos formularnos es si puede realmente darse *este fenómeno* a estas edades tan tempranas. Según algunos autores (Alsaker, 1993b, en Alsaker y Valkanover, 2001) la respuesta es un rotundo sí, ya que podemos encontrar grandes similitudes entre las conductas de maltrato observadas en los más pequeños y los sujetos de mayor edad, tales como, papeles identificados, intencionalidad de la agresores o el desequilibrio de poder, entre otras. Por el contrario, otros cuestionan la idoneidad de emplear dicho término en estas poblaciones, como consecuencia, entre otros motivos, de la inestabilidad de los roles, especialmente el de víctima, lo que dificulta la correcta identificación de los mismos (Monks, Ortega, y Torrado, 2003). En este sentido, Monks, Smith, Swettenham (2003) hallan que el papel del agresor es bastante estable y fácilmente reconocible, tanto por los alumnos como por los profesores, pero que, por el contrario, los de víctima y defensor, especialmente el primero de ellos, son muy inestables. Por ello optan por términos alternativos, tales como, el de *agresividad injustificada o victimización entre iguales* (Monks, Ortgeta y Torrado, 2002; Monks y Coyne, 2011). Otros estudios encuentran que a estas edades, ni si quiera la conducta agresiva es estable (Roseth, Pellegrini, Bohn, Ryzan y Vance, 2007).

Tras hacer una exhaustiva revisión sobre las publicaciones existentes en castellano, inglés y francés -existen algunas en alemán escritas por investigadores de este cantón suizo que no hemos podido revisar, aunque sí hemos sabido de sus trabajos y posición a través de sus publicaciones en inglés, como es el caso de Françoise Alsaker, Sonja Perren o Christof Nägele, entre otros- hemos comprobado que efectivamente bajo esta discrepancia terminológica subyace una cuestión profunda y de importancia capital: ¿existe realmente maltrato escolar por abuso de poder tal y como ha sido conceptualizado en el caso de los sujetos de mayor edad? Aunque la mayoría de los estudios analizados emplean el termino *bullying* o *victimización* para hacer referencia a la conducta agresiva que se da entre los alumnos de la etapa de educación infantil, ciertamente la pregunta no es baladí y, por tanto, muy pertinente. La posición mayoritaria entre los investigadores es que desde los tres años (Monks y Smith, 2010) se pueden observar conductas de maltrato entre iguales que incorporan algunas de las características propias del observado en edades posteriores, tales como, la *intencionalidad* de la agresión o el *desequilibrio* de poder, sustentado sobre determinadas características de la víctima como, por

ejemplo, retraimiento social, poca asertividad o aislamiento, entre otras. No obstante, esto no es óbice para que la conducta agresiva observada incorpore algunas características propias que lo hacen diferente al hallado entre los alumnos mayores. Si estas características propias nos conducen a que el maltrato observado en los unos y los otros sea cualitativamente distinto y, por tanto, merecedor de términos diferentes, es una cuestión compleja sobre la que volveremos al final de este capítulo, una vez que hayamos analizado los trabajos existentes.

En cualquiera de los casos, cuando nos aproximamos a su estudio hay algo que inmediatamente nos llama la atención: la escasez de investigaciones (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Ciertamente, llama la atención el ingente volumen de publicaciones que este fenómeno genera, especialmente entre los alumnos adolescentes, y la escasez de trabajos que lo analizan entre los alumnos de menor edad (Monks y Coyne, 2011); y ello a pesar de reconocer la importancia de su análisis temprano con el fin de comprender los primeros procesos implicados en la victimización (Alsaker y Nägele, 2009; Monks, 2011), así como de realizar una intervención lo más temprana posible (Froschl y Sprung, 1999; Monks, Palertini, Ortega y Costabile, 2011).

Por consiguiente, si este fenómeno no es exclusivo de los alumnos adolescentes y su estudio temprano tiene una importancia crucial para su posterior abordaje, entonces ¿por qué no se investiga? Uno de los motivos fundamentales para dar cuenta de esta paradoja parece residir en sus *dificultades metodológicas* (Alsaker y Vilén, 2010). No cabe duda de que los métodos de *lápiz y papel* (Alsaker y Valkanover, 2001), es decir, los cuestionarios, constituyen un recurso metodológico eficaz en el sentido más amplio del término, puesto que son fáciles de administrar, recogen un amplio volumen de información y presentan un coste, en términos de recursos humanos y materiales, relativamente bajo. No obstante, este método no es susceptible de ser empleado con niños de corta edad, ya que no cuentan con la autonomía y las habilidades de lectura y escritura necesarias (Monks, 2011). Por ello la investigación sistemática del maltrato entre iguales se dificulta ostensiblemente. Igualmente, por estudios previos, sabemos que en estas poblaciones los autoinformes no son buenos instrumentos de recogida de información, ya que los niños de corta edad suelen verse fundamentalmente como víctimas, pero no suelen hablar de las agresiones que ellos mismos realizan. Gillies-Rezo y Bosacki (2003), en un rudimentario estudio, encontraron que el 87% de los sujetos de su pequeña muestra se describían como víctimas y tan solo un sujeto se reconoció como agresor. Igualmente, cuando se les pregunta qué compañeros son agredidos, muestran enormes dificultades para nominarlos (Alsaker y Nägele, 2009). Por su parte, Monks, Smith y Swettenham (2003) encontraron que los niños de 3 a 6 años presentan muchas dificultades para nominarse a sí mismos o a sus propios compañeros en las figuras de reforzador, ayudante y defensor.

Para superar estas limitaciones, podemos mencionar tres formas fundamentales de analizar las conductas de maltrato entre los niños de estas edades (Alsaker y Vilén, 2010). Una primera se refiere a la realización de **observaciones sistemáticas** en situaciones naturales. Una de las mayores dificultades de poner en práctica este método reside en el hecho de que las escuelas tienen diversas dependencias que, junto con la movilidad característica de los niños a estas edades, hace que sea necesario seguirles para poder registrar los comportamientos que tienen lugar en sus interacciones ordinarias. Esta conducta de seguimiento obviamente produce reactividad, lo que sesgaría los datos recogidos. Una alternativa, sería instalar cámaras de grabación en las diferentes dependencias del centro, lo que en muchas ocasiones supone una laboriosa y costosa tarea que dificulta enormemente su puesta en práctica, además de problemas de naturaleza ética. Otra de las alternativas consiste en diseñar tareas con una alta validez ecológica, tales como, pedir a un grupo de niños que realicen una determinada tarea escolar, por ejemplo, colorear una serie de dibujos, filmar la interacción y analizar el tipo de conducta agresiva que se produce cuando surge un conflicto entre ellos que previamente ha sido planificado (Ostrov y Keating, 2004; Ostrov, Woods, Jansen, Casas y Crick, 2004). Ciertamente, esta constituye una alternativa metodológica menos costosa, aunque sus resultados son obviamente menos definitivos que si filmásemos la conducta de los niños en sus interacciones incidentales y realizásemos un riguroso análisis de las mismas.

Otro de los métodos de investigación que podemos emplear consiste en **entrevistar a los propios alumnos**, como se hace con los sujetos de mayor edad. Ante una aproximación de este tipo debemos tener muy presente lo fácil que es condicionar las respuestas de estos sujetos (Delval, 1998), un aspecto crucial si queremos realizar una recogida de información fiable. Ni que decir tiene que una entrevista personal requiere de un mayor número de recursos, en términos de personal y tiempo, que los auto-informes o informes entre iguales recogidos a través de cuestionarios. Además, como ya hemos señalado, debemos tener muy presente que los niños, especialmente a estas edades tan tempranas, tienen muchas reticencias para identificarse a sí mismos como agresores, tendiendo a percibirse fundamentalmente como víctimas (Monks et al, 2003) o a aludir a lo que les ocurre a sus compañeros más cercanos (Monks y Smith, 2010), entre otros sesgos.

Finalmente, un tercer método de investigación es **preguntar a las/os propias/os maestras/os** de esta etapa educativa. Gracias a su formación específica y al mayor énfasis que el curriculum pone en aspectos relativos a la socialización, estos profesionales suelen proporcionar una información muy fiable. Quizá una de las mayores precauciones que debemos tener presente, se refiere a la dificultad que estos profesionales -y también los alumnos- manifiestan para diferenciar entre un conflicto entre alumnos y un caso de maltrato entre iguales, tal y como es actualmente conceptualizado -reiteración, desequilibrio de poder e intencionalidad-.

Para hacer frente a esta dificultad, se recomienda proporcionar formación a los maestros para dotarles de instrumentos conceptuales que les permitan realizar análisis más precisos de la realidad y así filtrar el gran volumen de información al que tienen acceso (Alsaker y Vilén, 2010). No obstante, siempre que sea posible es deseable el uso de dos o más de estos métodos con el fin último de incrementar la fiabilidad de los datos recabados (Alsaker y Valkanover, 2001; Bonica, Fisher, Zeljo y Yershova, 2003). Monks, et al. (2003) llegan a la conclusión de que el uso de diferentes fuentes de información, aunque recomendable, tiene inconvenientes y puede llegar a producir cierta disparidad en los resultados obtenidos. Por ello, según estos autores, es preciso tener en cuenta que las *nominaciones de los compañeros* suelen ser un procedimiento adecuado para identificar a aquellos sujetos que ejercen el papel de agresor, pero son menos fiables para la identificación de los papeles de víctima y defensor. Por su parte, las *auto-nominaciones* suelen ser fiables de cara a identificar a las víctimas, pero tienden a subestimar la proporción de los agresores, ya que los niños difícilmente se reconocen como tales. Finalmente, los *informes de los profesores* identifican bastante bien a los agresores, quizá debido a lo característico de su conducta y porque son estos los que más desafían el adecuado desarrollo de sus clases; por el contrario, no suelen ser tan precisos a la hora de identificar a las víctimas y sus defensores. Por consiguiente, los autores concluyen que es preciso emplear diversas fuentes de información, pero de una forma concreta, de modo que para identificar a los agresores la combinación ideal sería tener en cuenta la información que proporcionan los profesores *-teachers report-* y los compañeros *-peers nominations-*. Por su parte, para identificar a las víctimas y los defensores, las mejores fuentes de información son las autonominaciones *-self-nominations-* y la de los compañeros. Monks y Smith (2010) concluyen que **las** tres fuentes de información pueden arrojar niveles de coincidencia aceptable, pero que las nominaciones entre compañeros y los informes de los profesores presentan un alto nivel de correspondencia entre sí.

3.1. Prevalencia del maltrato entre iguales en los alumnos de educación infantil y primer ciclo de la educación primaria.

Una de las primeras investigaciones desarrolladas sobre maltrato entre iguales en niños de corta edad fue realizada por Alsaker (1993b) quien publicó un artículo en francés en el que, mediante entrevistas a 65 niñas y 55 niños de edades comprendidas entre los 5,5 y los 7 años, halló que el 10% de los sujetos podían ser clasificados como víctimas pasivas y el 17% como agresores. Por su parte, Kochenderfer y Ladd (1996b), tres años más tarde, publicaron otro estudio en el que entrevistaron a 200 niños, 95 niñas y 105 niños de edades comprendidas entre los 5 y los 6 años, sobre sus propias experiencias. Los alumnos debían responder a diversas cuestiones, entre

las que se encontraba en qué medida eran víctimas de cuatro comportamientos agresivos, a saber, a) que te molesten *-to be picked on-*, b) ser agredido físicamente, c) ser agredido verbalmente y d) que digan cosas malas de ti a los compañeros. Mediante este procedimiento, los autores llegaron a la conclusión de que el 22,6% de los sujetos de su muestra eran agredidos de forma regular, un porcentaje muy superior al hallado por Alsaker (1993b) y, por supuesto, al encontrado en sujetos de mayor edad (IDP-U, 2007; Craig y Harel, 2012).

Uno de los programas pioneros de investigación en el estudio del maltrato entre iguales en niños de estas edades es el estudio de Berna sobre victimización en educación infantil (Alsaker y Valkanover, 2001; Perren y Alasker, 2006). El objetivo de dicho estudio era doble; por un lado, desarrollar un instrumento de medida del maltrato y, por otro, obtener información precisa sobre su frecuencia en la etapa de educación infantil. En dicho estudio, en el que participaron 190 niños y 154 niñas de edades comprendidas entre los 5 años y los 7 años y 11 meses, se emplearon como métodos de recogida de información entrevistas con los propios alumnos (auto-nominaciones y nominación entre iguales), y cuestionarios que tanto profesores como padres debían responder. Se analizaron cuatro tipos de conductas de maltrato: agresión física y verbal directa, agresiones contra las propiedades y exclusión social. Los resultados obtenidos fueron muy diversos, pero con relación a las cifras de prevalencia encontradas, se halló que el 47% de los sujetos fueron clasificados como no implicados, el 6% como víctimas, el 10% como víctimas-agresores *-bully-victims-* y el 11% como agresores.

Por su parte, Alsaker y Nägele (2009), dentro del programa denominado *Caminos hacia la victimización -Pathways to victimization-*, realizaron un estudio en 67 escuelas de educación infantil, analizando una muestra compuesta por 1090 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 7,5 años -47.9% chicas y 52,1% chicos-. Empleando un doble método de análisis, los informes de los profesores y las nominaciones de los propios compañeros, encontraron que el 6% de los niños eran agredidos, al menos, una vez a la semana *-víctima pasivas-*, el 11,7% de los sujetos eran identificados como agresores y el 7,5% como víctimas-agresores. La mayoría de los sujetos, concretamente el 54,8%, no estaban implicados en casos de maltrato; un 20% no pudieron ser clasificados. Como podemos apreciar, unos resultados similares a los obtenidos en el estudio publicado en el 2001 relativo al programa de Berna.

Por su parte, Monks, Ortega y Torrado (2002), mediante el empleo de entrevistas con los profesores, hallaron cifras muy superiores a las que acabamos de mencionar. Concretamente, el 35,9% de los sujetos podría ser clasificados como agresores, el 29,3% como víctimas, el 78,3% como defensores y el 17,4% como ayudantes. Casi el 50% de la muestra no recibió ninguna nominación relativa al papel que desempeñaba. Estas discrepancias en las prevalencias de unos estudios a otros pueden ser consecuencia de los métodos de investigación empleados, pero también

de la inestabilidad de los roles a estas edades tan tempranas, lo que para algunos podría ser interpretado como un signo de lo inadecuado que resulta emplear el término *maltrato entre iguales por abuso de poder* para aludir al tipo de agresión ejercida en esta etapa educativa.

A pesar de ello, a partir de los estudios que acabamos de citar, podemos extraer como conclusión preliminar que cuando nos aproximamos al fenómeno del maltrato entre iguales en los alumnos de la etapa de infantil y los primeros años de la educación primaria, nos encontramos con importantes o, al menos, con llamativas, similitudes con el observado entre los alumnos de mayor edad (Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Una de estas similitudes hace referencia al hecho de que podemos reconocer las mismas figuras o papeles identificados en el maltrato entre adolescentes (Salmivalli et al., 1996), tales como, los agresores, las víctimas pasivas, las víctimas-agresoras, los defensores, así como los testigos *-bystanders-*. De hecho Belacchi y Farina (2010) diseñaron una investigación, con una muestra compuesta por 188 sujetos (102 chicos y 86 chicas), de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años. Mediante el empleo de una metodología doble, entrevistas a profesores y a alumnos, confirmaron que a estas edades era ya posible identificar los cuatros macro-papeles implicados en el maltrato entre iguales, a saber, roles pro-maltrato (agresores, ayudantes y reforzadores), pro-sociales (defensores), víctimas y testigos (outsiders). No obstante, Monks y Smith (2010) aunque reconocen que los diferentes papeles identificados en el maltrato entre sujetos en edad escolar (Salmivalli, et al. 1996) pueden ser elicitados con relativo éxito en muestras de corta edad, encuentran que los sujetos de 5 años, comparativamente con los de 8, tienen muchas dificultades para identificar los papeles más periféricos, tales como, los ayudantes, reforzadores y los testigos, e incluso las víctimas –sobre esta última figura nos detendremos más adelante-, además de confundir los agresores y las víctimas provocativas -también identificadas como víctimas agresivas-. Los autores de esta investigación proporcionan diferentes explicaciones para dar cuenta de estos resultados (Monks y Smith, 2010). Una posible razón reside en que los niños de 5 años tienen una baja memoria episódica, lo que les lleva a no recordar con claridad los fenómenos de maltrato que, unido a una mayor tendencia a la fatiga durante la entrevista con el investigador, les lleva a que haya un mal recuerdo de los episodios de maltrato que han observado. No obstante, si esta es la razón principal, los autores continúan con su razonamiento, ¿no debería ocurrir lo mismo con el resto de papeles? Sabemos que el recuerdo de la conducta de los agresores es adecuado. Una explicación alternativa es que en estos estadios iniciales, el maltrato entre iguales no incorpora su característico componente grupal y, por tanto, el resto de figuras claramente definidas entre los adolescentes, sencillamente no están nítidamente establecidas. Por tanto, un mismo hecho, la inestabilidad de los papeles, recibe diversas explicaciones. Por el

momento, no podemos proporcionar una respuesta definitiva, pero volveremos sobre este interesante y crucial asunto al final del capítulo.

3.2. Características de las figuras implicadas en el maltrato en sujetos en edad infantil.

3.2.1. Los agresores.

Con relación a la figura del agresor podemos comenzar diciendo que, al igual que ocurre entre los sujetos de mayor edad, los chicos parecen estar sobrerrepresentados en este grupo. Alsaker y Valkanover (2001) encuentran que el 65% de los agresores de su muestra son chicos. Este dato es algo característico de casi todos los estudios que hemos analizado (Monks et *al.* 2002 y 2005; Perren y Alsaker, 2006; Alsaker y Nägele, 2009; Perren y Alsaker, 2009; Belacchi y Farina, 2010; Alsaker y Vilén, 2010; Monks, Palermi, Ortega, y Costabile, 2011). Monks y Smith (2010) encuentran que los chicos reciben más nominaciones en todos los tipos de agresión considerada, a saber, física, verbal e indirecta relacional, excepto en la exclusión social –un tipo de agresión relacional-. Además los chicos aparecían característicamente en los papeles pro-maltrato, es decir, como agresores, ayudantes o reforzados. Igualmente, en algunos estudios se ha encontrado que los agresores, suelen tener mayor edad que las víctimas a las que hostigan (Alsaker y Valkanover, 2001; Ostrov y Keating, 2004; Perren y Alsaker, 2006) y, a juicio de los profesores, tienden a ser más fuertes (Monks, et *al.* 2002; Monks et *al.* 2011).

Por otro lado, con relación a su estatus, no podemos extraer conclusiones definitivas. Aunque en algunos estudios se ha encontrado que no parece ser superior al del resto de compañeros (Alsaker y Valkanover, 2001) e incluso que es inferior (Monks et al, 2002; Monks et al. 2003 y 2005; Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh y Ralston, 2006; Monks et al. 2011), en otros se hallan resultados completamente opuestos, es decir, que estos sujetos, en realidad gozan de buena popularidad sociométrica. Alsaker y Nägele (2009) pidieron a los niños que imaginasen que iban a realizar un viaje en autobús en el que podían ir delante con el conductor, dándoles la opción de elegir hasta seis amigos con los que poder compartir asiento; los agresores y los sujetos no implicados recibieron casi el 40% de todas las nominaciones posibles como medida, frente al 24% que recibieron las víctimas pasivas y el 28% de las víctimas agresivas. Estos resultados han sido indirectamente corroborados por otras investigaciones; Perren y Alsaker (2006) encontraron que los agresores tienden a pertenecer a grupos de mayor tamaño que las víctimas e incluso que los sujetos no implicados, y ello a pesar de que estos últimos son más cooperativos. Coherentemente con este resultado, los agresores mostraron mejores habilidades de liderazgo que los sujetos no implicados y que las

víctimas. Además, Roseth et al. (2007) hallan, en una muestra de 61 niños (28 niñas y 33 niños) de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, una relación positiva entre la agresión verbal y el nivel de afiliación, y esta a su vez cambiaba en función de la dominancia social. Este dato es interpretado por los propios autores en el sentido de que los sujetos que tienen una alta dominancia empleaban la agresión verbal de forma más efectiva y eficiente que sus compañeros. Estos datos indican que, en última instancia, la conducta agresiva es empleada como instrumento para asegurar el acceso a los recursos. Una idea a la que ya hemos aludido en el primer capítulo al hablar de los agresores.

Alsaker y Nägele (2009) interpretan esta alta popularidad sociométrica de forma similar a como lo hacen Sutton, Smith y Swettenham (1999a y b) en el sentido de que quizá estos sujetos posean determinadas habilidades sociales capaces de manipular las actitudes de los compañeros con relación a sí mismos. Sin embargo, Monks, et al. (2005) no pudieron corroborar este punto, hallando que ni los agresores mostraban rendimientos superiores en tareas mentalistas, ni las víctimas peores.

En otros estudios, el estatus de estos sujetos varía en función del tipo de agresión mostrado. Concretamente, Crick, Casas y Mosher (1997) han documentado que aquellos chicos que mostraban un tipo de agresión relacional, eran significativamente menos rechazados que los que ejercían una agresión abierta; esta relación entre agresión relacional y estatus era exclusivo de los chicos, es decir, las chicas que mostraban este tipo de agresión no gozaban de una alta popularidad sociométrica. Por otro lado, aquellos sujetos que ejercían la agresión abierta eran rechazados, con independencia de su género. Por su parte, Ostrov y Keating (2004), aunque en general no hallan una relación entre el tipo de agresión mostrada y el grado de aceptación, encuentran que las chicas que dirigen agresiones físicas contra otros chicos gozan de una baja popularidad sociométrica. Ostrov, Woods, Jansen, Casas y Crick (2004) encuentran, en una muestra de 60 niños -31 niños y 29 niñas- de edades comprendidas entre los 3 años y 8 meses y los 5 años y 6 meses, que existe una relación entre la conducta agresiva, con independencia de su naturaleza, y problemas de desajuste entre su grupo de iguales, en el sentido de que los sujetos agresivos eran menos prosociales y más rechazados que sus compañeros no agresivos.

En cualquier caso, Alsaker (2011) concluye que en torno el 10% de los sujetos ejercen de agresor y muestran características muy similares a las halladas en las muestras de mayor edad, de tal modo que son sujetos que encuentran placer sometiendo a las víctimas, las cuales son escogidas cuidadosamente para evitar represalias. Además, se cuidan de no ser vistos cuando perpetran su conducta y tienden a hacer un uso instrumental de la conducta agresiva, siendo la exclusión social la estrategia más empleada (Roseth et al., 2007; Alsaker y Gutwiller-Helfenfinger, 2012).

No obstante, dada la escasez de estudios y las discrepancias encontradas, no podemos extraer conclusiones definitivas con relación al estatus de los agresores, sus características o sus causas. Muy probablemente, su consideración en el grupo dependa del tipo de agresión ejercida, de las habilidades sociales y otras características personales del alumno, así como de otros factores contextuales relativos al centro educativo y al aula. Todos estos elementos, al igual que ocurre con los sujetos de mayor edad (Informe del Defensor de Pueblo y UNICEF, 2000 y 2007), están influyendo para dar cuenta, entre otros aspectos, del estatus que estos sujetos ostentan entre su grupo de iguales. Ciertamente, se requieren más estudios para definir con mayor precisión la popularidad sociométrica y percibida y otras cuestiones relativas a los agresores a estas edades tan tempranas. Además muy probablemente no deberíamos hablar del agresor tipo, sino de los tipos de agresores.

3.2.2. Las víctimas pasivas.

Una de los primeros aspectos al que debemos hacer referencia obligada al hablar de las víctimas pasivas es la inestabilidad de este papel entre los sujetos de tan corta edad (Monks, et al. 2003). Existen diversas explicaciones que intentan dar cuenta de estas circunstancias; para empezar, diversos estudios llegan a la conclusión de que muy probablemente los sujetos escolarizados en la etapa de educación infantil, sufren en su mayor parte agresiones, como consecuencia de que inicialmente los agresores maltratan de forma más o menos indiscriminada a los compañeros, para posteriormente hacerlo de forma más selectiva una vez que han identificado a aquellos compañeros que les resultan más “reforzantes”, es decir, más fáciles de agredir (Kochenderfer y Ladd, 1996a y 1996b; Monks, et al. 2003 y 2005; Ortega y Monks, 2005; Roseth et al., 2007). De hecho, Kochenderfer y Ladd (1996a) encuentran que hasta un 20,5% de su muestra, compuesta por 200 niños -105 niños y 95 niñas- decía ser objeto de agresiones reiteradas. No obstante, en una medición posterior, dicho porcentaje se redujo al 9%.

Este hecho, la inestabilidad del rol de víctima, justificaría en gran medida la dificultad que tanto alumnos como profesores muestran para identificarlas correctamente (Monks et al., 2003; Monks y Smith, 2010), ya que los componentes de este grupo estarían siendo *renovados* continuamente, especialmente durante los primeros meses de escolarización. Otros elementos que pueden estar contribuyendo a la inestabilidad/dificultad de identificar a las víctimas pueden residir en las ya señaladas dificultades que tienen los propios alumnos para identificar a los compañeros que son victimizados y a la tendencia de los sujetos a percibirse como tales en sus auto-informes. Esto último, puede derivar en que se identifiquen más víctimas de las que realmente existen, produciendo una oscilación de cifras de unos estudios a otros e incluso dentro de un mismo estudio cuando se realizan mediciones en dos momentos distintos (Kochenderfer y Ladd, 1996b). Todo ello estaría

contribuyendo a su escasa estabilidad. Paralelamente, puesto que inicialmente son muchos los alumnos agredidos y luego dejan de serlo, el estatus concreto de los sujetos, es decir, si son víctimas pasivas o provocadoras, agresores, testigos, etc., varía rápidamente, lo que nos puede llevar a pensar que en realidad son los propios alumnos los que realmente conocen su papel, puesto que lo viven en primera persona, lo que a su vez podría llevar a que sus nominaciones discrepen con las proporcionadas por los profesores, quienes pueden realizar sus juicios en función del estereotipo clásico: las víctimas son sujetos débiles y rechazados. Para complicar aún más el asunto de la correcta identificación de los papeles, los datos muestran que los profesores raramente señalan a un sujeto como víctima pura, sino que además de este estatus, señalan otros con los que se combina. En conclusión todos estos elementos hacen que el rol de víctima, y por extensión los otros, ya que la inestabilidad del primero impacta sobre la de los segundos, sean de difícil identificación.

Otro aspecto interesante es que parece ser que no hay diferencias de género a estas edades tan tempranas, es decir, niños y niñas sufren agresiones por igual (Kochenderfer y Ladd, 1996a; Alsaker y Valkanover, 2001; Monks, et *al.*, 2002; Monks, et *al.*, 2005; Monks et *al.* 2011) a diferencia de lo que ocurre en edades posteriores, en el que los niños son víctimas en mayor medida que las chicas (Vaillacourt, et *al.*, 2008). Los autores atribuyen este dato a la menor segregación que existen entre los niños de estas edades frente a la existente entre los sujetos de mayor edad. Sin embargo, encontramos algunas excepciones; Belacchi y Farina (2010) y Grünigem, Perren, Nägele y Alsaker (2010) hallan que, en realidad, las víctimas tienden a ser chicos. Gillies-Rezo y Bosacki (2003) y Monks y Smith (2010), encuentran justo el patrón inverso: hay más chicas víctimas pasivas que chicos.

A pesar de la dificultad de identificar a las víctimas pasivas, Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger (2012), hallaron que estas tenían bajo estatus, mostraban los mayores niveles de retraimiento social, así como la puntuación más baja en sociabilidad, lo que se traduce en que solían jugar a solas y se apartaban activamente de los demás, de hecho, junto con las víctimas-agresivas, son los que menos amigos tienen. Coherentemente con esto último, Perren y Alsaker (2006) hallaron que estos sujetos puntuaban menos en liderazgo, estaban más aislados y tenían más dificultades para establecer límites en sus relaciones, es decir, eran más sumisas o poco asertivas. Estos resultados son coherentes con otro estudio ya mencionado en este trabajo en el primer capítulo (Egan y Perry, 1998) en el que se documentaba que las víctimas carecían de las habilidades asertivas requeridas que les proporcionaban la necesaria protección frente a aquellos compañeros más “sedientos” de poder. Crick, Casas y Ku (1999), coherentemente con los datos que acabamos de presentar, también encuentran que estos sujetos tienden a ser rechazados por sus iguales, son poco pro-sociales, mostrando una tendencia a tener relaciones menos positivas con los otros compañeros. Igualmente, Monks et al. (2011) hallan que según los informes de los

profesores –un dato que no fue confirmado por la nominación de los compañeros-, estos sujetos son débiles y rechazados. Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger (2012) concluyen que en realidad las víctimas pasivas son más pro-sociales que los agresores y las víctimas agresivas, compartiendo sus pertenencias y proporcionando consuelo a otros compañeros cuando es necesario, pero que se van haciendo menos pro-sociales a medida que son victimizados.

Aunque estos factores por sí mismos no pueden justificar la condición de víctima, los agresores, dada su tendencia a seleccionar blancos fáciles, pueden identificar estas características como elementos de vulnerabilidad. Por su parte, Kochenderfer y Ladd (1996a) encuentran una relación directa entre la condición de víctima y un desajuste en la escuela, entendido este como soledad, rechazo escolar, gusto por la escuela y rendimiento escolar. Estos autores hallan, en una muestra compuesta por 200 niños (105 niños y 95 niñas) de edad media 5,5 años, que cuando las agresiones cesan, los indicadores de desajuste mejoran y que cuanto más se extienden en el tiempo, mayor es el impacto negativo sobre el sujeto. No es de extrañar, por tanto, que puntúen alto en indicadores de depresión infantil, algo que también les ocurre a las víctimas-agresoras (Alsaker y Nägele, 2009). Perren y Alsaker (2009), en un estudio longitudinal realizado con una muestra compuesta por 378 niños (163 chicas, 215 niños) escolarizados en la etapa de infantil, hallaron que las víctimas pasivas carecían de habilidades sociales dirigidas a los otros –*other-oriented social skills*-, entendidas como presencia de conductas pro-sociales, cooperativas y no agresivas. Este déficit impactaba sobre la calidad de sus relaciones personales –eran sujetos agredidos- y esta, la calidad de sus relaciones, a su vez sobre la presencia de síntomas depresivos. Se estima que en torno a un 6% de los niños en la etapa de infantil encajan en este perfil que hemos denominado víctimas pasivas (Alsaker, 2011).

Otro factor que ha sido tenido en cuenta para entender la condición de víctima han sido el origen del alumno. Von Grünige et al. (2010) encontraron que los alumnos inmigrantes tenían un mayor riesgo de ser victimizados que sus compañeros nativos. Concretamente hallaron que aquellos alumnos que tenían una madre extranjera y mostraban un escaso dominio del alemán –el estudio fue realizado en el cantón alemán de Berna- presentaban un mayor riesgo de ser victimizados. Posteriores análisis (von Grünigen, Kochenderfer-Ladd, Perren y Alsaker, 2012) han puesto de manifiesto que un manejo adecuado del idioma es fundamental para el desarrollo de conductas pro-sociales y establecer límites adecuados en las relaciones con los iguales, es decir, ser asertivo. Aquellos sujetos inmigrantes con baja competencia en la lengua local, tienden a ser menos pro-sociales y asertivos lo que incrementa ostensiblemente la probabilidad de ser victimizado. Concretamente, los autores de este estudio hallaron que, aunque el maltrato era infrecuente, los

inmigrantes tenían el doble de probabilidad de encontrarse entre los sujetos maltratados por sus iguales frente a los alumnos suizos nativos.

Muy probablemente, y como ocurre con los sujetos de mayor edad (Salmivalli e Isaacs, 2005), existe una relación bidireccional y compleja entre la condición de víctima y el resto de factores considerados, tales como, ser retraído, tener pocos amigos, ser poco pro-social, estar aislado, baja asertividad, presentar síntomas depresivos, entre otros factores, incrementa la probabilidad de que seas objeto de agresiones; esto a su vez hace que tengas menos amigos, seas menos pro-social y estés cada vez más aislado y, por tanto, más triste o incluso deprimido. Un aspecto relevante de estos estudios citados que no debemos pasar por alto es que ya a estas tempranas edades podemos apreciar las graves consecuencias que tiene el maltrato entre iguales en el bienestar de los alumnos.

Con relación a las estrategias de afrontamiento entre las víctimas de tan corta edad, Alsaker y Guztwiller-Helfenfinger (2012) informan de que casi el 50% de las víctimas intentan defenderse. Por su parte, Monks et al. (2002) hallan que lo más común es contarlo a un adulto, seguido de devolver el golpe. En tercer lugar, se cita pedir ayuda a un amigo, seguido de huir, llorar y someterse.

3.2.3. Las víctimas-agresivas.

Otra de las figuras identificadas en el maltrato entre iguales en los niños de corta edad son las víctimas-agresivas -*bully-victims* o *aggressive-victims*-. En primer lugar, debemos señalar que parece que el porcentaje de víctimas-agresoras, es más elevado en estas edades que entre los alumnos de la etapa de primaria o secundaria, un dato que los propios autores (Alsaker y Valkanoer, 2001; Alsaker y Nägele, 2009) interpretan como una tendencia evolutiva, en el sentido de que la conducta agresiva disminuye a medida que avanzamos en el desarrollo, por lo que a menor edad, mayor es la probabilidad de encontrar alumnos que agreden, lo que en última instancia se traduce en un mayor porcentaje de lo que se ha dado en llamar víctimas-agresivas. Se estima que en torno al 8% de los sujetos en estas edades puede ser clasificados como tales (Alsaker, 2011). Igualmente, existe una tendencia a que los chicos estén sobrerrepresentados en este grupo (Perren y Alsaker, 2006). Alsaker y Valkanover (2001) hallaron que 2,8% de la víctimas-agresoras eran chicas, frente al 11,9% que eran chicos.

Al igual que ocurre con las muestras de mayor edad, son los sujetos físicamente más agresivos de todos las figuras identificadas (Perren y Alsaker, 2006), más incluso que aquellos sujetos clasificados exclusivamente como agresores. Concretamente, Alsaker y Nägele (2009) hallaron que el 30% de los sujetos clasificados como agresivos, empleaban la agresión física frente al 75% de los víctimas-agresivas. De hecho el 21% de los agresores nunca o casi nunca emplearon este tipo de agresión, mientras que esto ocurría tan solo en el 4% de las víctimas-

agresivas. Igualmente estos últimos, emplearon significativamente más las agresiones contra la propiedad que los agresores, el 25% frente al 8%, respetivamente. No obstante, ambos grupos empleaban la agresión verbal en proporciones similares.

Las víctimas-agresivas presentan además los índices más elevados de problemas relacionados con el trastorno por déficit de atención y con la depresión y son las menos pro-sociales de todas las figuras identificadas en el maltrato. Manifiestan peores habilidades sociales por lo que tienen pocos amigos, respondiendo de forma impulsiva, frecuentemente de forma agresiva, ante la más mínima provocación, aspecto que es rentabilizado por los agresores (Alsaker, 2011). Quizá por todo ello son, junto con las víctimas pasivas, los menos aceptados (Alsaker y Nägele, 2009), un dato equivalente al obtenido en poblaciones de mayor edad (Berger, 2007).

3.2.4. Los defensores y los testigos.

Para empezar debemos señalar que sobre estos dos papeles sabemos mucho menos, especialmente sobre el defensor, al igual que ocurre en el caso de los sujetos de mayor edad (Pöyhönen y Salmivalli, 2009). Con relación a los defensores, estos suelen mostrar una mejor comprensión emocional (Belacchi y Farina, 2010) y, al igual que ocurre con las muestras de mayor edad (Pöyhönen y Salmivalli, 2007), son identificados por sus compañeros como los más populares (Monks, et al., 2002; Monks et al, 2011). Igualmente, muestran una tendencia a presentar un rendimiento superior en capacidades mentalistas y una forma de apego seguro (Monks, *et al.* 2005). En algunos estudios se encuentra que las chicas suelen ejercer mayoritariamente este papel (Belacchi y Farina, 2010; Monks y Smith, 2010; Monks et al. 2011), un resultado hallado también en niños de mayor edad (Sainio, et al., 2010). Por otro lado, no se ha encontrado una relación, a diferencia de lo que ocurre en el caso de los agresores, entre la fuerza física y la probabilidad de desempeñar este papel (Monks et al., 2011), o dicho en otras palabras: los sujetos que defienden a las víctimas no son más fuertes que las otras figuras identificadas dentro del fenómeno del maltrato. Al igual que ocurre en el caso de los alumnos de mayor edad (Pöyhönen, Junoven y Salmivalli, 2010), se considera que el elemento esencial para salir en auxilio de la víctima es su alta consideración, es decir, la alta popularidad sociométrica y percibida, entre sus iguales; No obstante, puede que sean tan valorados precisamente porque ayudan a sus compañeros más vulnerables (Monks et al., 2011). Muy probablemente, ambos factores se estén retro-alimentando de manera recíproca.

Finalmente, con relación al grupo de no implicados *-bystanders-*, este suele estar formado mayoritariamente por chicas (Alsaker y Valkanover, 2001; Monks et al., 2003; Perren y Alsaker, 2006; Alsaker y Nägele, 2009; Belacchi y Farina, 2010; Monks y Smith, 2010; Monks et al. 2011), son cooperativas, suelen gozar de cierta

popularidad sociométrica entre sus iguales (Monks et al., 2003) y tienden a relacionarse con otros niños/as que desempeñan un papel similar (Perren y Alsaker, 2006).

3.3. Tipos de agresiones que manifiestan los alumnos en la etapa de educación infantil.

Otro aspecto interesante al referirnos al maltrato entre iguales entre los alumnos de corta edad hace referencia al tipo de agresión que manifiestan. Son varios los estudios que indican que las agresiones más probables son las directas, tales como, las agresiones verbales y las físicas (Ortega y Monks, 2005; Gillies-Rezo y Bosacki, 2003; Ostrov y Keating, 2004). No obstante, aunque en menor medida (Monks et al., 2005), también se producen agresiones indirectas o relacionales (Alsaker, 1993b, en Alsaker y Valkanover, 2001; Alsaker y Nägele, 2008, en Alsaker y Vilén, 2010), pero ciertamente estas no alcanzan el nivel de elaboración que podemos apreciar entre sujetos de mayor edad, siendo la exclusión social la agresión indirecta más común. No obstante, algunos estudios llaman nuestra atención sobre el hecho de que no debemos subestimar la complejidad de la agresión relacional entre los sujetos de corta edad (Ostrov y Crick, 2006). De hecho, Ostrov et al. (2004) llegan a sorprenderse del grado de elaboración de las estrategias relacionales empleadas por algunos niños de su muestra.

Crick, et al. (1999), analizando el tipo de agresión que ejercía una muestra formada por 129 sujetos (67 chicos y 62 chicas), de edades comprendidas entre los 3,1 hasta los 5,6 años, hallaron que el 53% de los sujetos victimizados recibían agresiones físicas, frente al 35% que eran objeto de agresiones relacionales. Un 13% fueron objeto de agresiones físicas y relacionales. No obstante, no todos los estudios encuentran que las agresiones físicas son las más frecuentes. Monks et al. (2003 y 2005) encontraron que la agresión más común en su estudio fue la exclusión social (31,7%), seguida de la física (28%), la verbal (22,4%) y, en último lugar sembrar rumores (17,9%). Igualmente, este tipo de agresiones era mostrado de forma desigual en función del género; desde el punto de vista de las víctimas, las chicas fueron objeto en mayor medida de exclusión social y los chicos de agresiones físicas. Por su parte, desde la óptica de los agresores, las chicas emplearon mayoritariamente la agresión verbal y los chicos la física. Coherentemente con estos resultados, Kochenderfer y Ladd (1996b) encontraron una tendencia a que los chicos fueran objeto de agresiones físicas directas y las chicas de agresiones verbales indirectas. Igualmente, Alsaker y Valkanover (2001) encontraron que el maltrato verbal y la exclusión eran las agresiones más comunes entre las chicas, mientras que las agresiones físicas y verbales eran más comunes entre los chicos. Crick et al. (1997) realizaron un estudio con 65 sujetos (34 chicos y 31 chicas) de edades comprendidas

entre los 3,5 y los 5,5 años. Confirmaron, al igual que los estudios previamente citados, que los chicos ejercían fundamentalmente la agresión abierta y las chicas la relacional, lo que pone de manifiesto, según concluyen los propios autores, que a estas edades ya se dan importantes diferencias entre el tipo de conducta agresiva mostrada en función del género. Crick, et al. (2006) realizaron un riguroso estudio longitudinal de 91 sujetos (52 niñas, y 39 niños) cuya edad media era de 39 meses, en el que emplearon observaciones naturalistas, entrevistas personales e informes de los profesores, hallando que efectivamente la agresión relacional era más frecuente entre las niñas y que estaban dirigidas fundamentalmente a otras niñas. Por su parte, entre los chicos la agresión más común era la física, siendo los receptores principales de estos ataques otros chicos. Además, la agresión relacional en las chicas y la física en los chicos presentaba estabilidad temporal. Ostrov y Keating (2004) y Ostrov et al. (2004) encontraron los mismos resultados con otras muestras de características similares. Además este patrón de conducta agresiva diferencial en función del género es estable, tanto desde el punto de vista contextual y como del género de la víctima, excepto en el caso de la agresión física, que cuando la víctima es una chica, la frecuencia es menor (Ostrov y Keating, 2004).

Estos resultados que acabamos de describir son, por tanto, una constante en todos los estudios analizados (Alsaker y Valkanover, 2001; Monks, et al., 2002; Perren y Alsaker, 2006; Ostrov y Keating, 2004; Ostrov et al., 2004; Alsaker y Nägele, 2009; Alsaker y Vilén, 2010; Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo y Yershova, 2003). Una confirmación indirecta del mayor uso de la agresión relacional por parte de las chicas, sería comprobar que efectivamente estas muestran mejores habilidades sociales que los chicos; Perren y Alsaker (2009) encuentran que las niñas de sus muestra alcanzan puntuaciones más altas en conducta pro-social, cooperativa, asertividad y de participación social, además de ser menos agresivas, un conjunto de habilidades destinadas a satisfacer las necesidades de los otros *-other-oriented social skills-* y las propias *-self-oriented social skills-*.

Una pregunta fundamental que nos debemos hacer es ¿por qué niños y niñas, ya a edades tan tempranas, manifiestan diferentes tipos de agresión? Crick y Grotpeter (1995) señalan que en la base de este patrón agresivo diferencial, se hallan las diferentes metas que unos y otros quieren obtener: los niños se orientan más hacia la búsqueda de dominancia física y las niñas hacia el establecimiento de lazos sociales seguros. No obstante, es necesario tener en cuenta el contexto en el que dicha agresión se produce, ya que este podría estar desempeñando un papel más activo de lo que inicialmente pudiera parecer (Ostrov y Keating, 2004). Según estos autores lo que realmente explica este patrón de agresión diferencial es en qué medida una determinada táctica es más adecuada que otra en función de los diferentes requisitos contextuales. Tanto la agresión física como la relacional puede ser empleada instrumentalmente con el fin de establecer una jerarquía reconocible. Por tanto, la

diferencia esencial entre los géneros podría residir en el hecho de que los niños se desenvuelven en contextos en los que desarrollar una agresión abierta es necesario con el fin de reafirmar el estatus diferencial entre los miembros del grupo, mientras que las chicas se mueven en contextos en los que la agresión relacional puede ser usada de forma efectiva para amenazar la difusión del estatus característico de los lazos sociales comunales (Ostrov y Keating, 2004).

Por otro lado, un aspecto del que ya hemos hablado en este capítulo hace referencia a la existencia de una relación positiva entre la presencia de buenas habilidades sociales y la agresión relacional (Perren y Alsaker, 2009). Igualmente, un elemento esencial de las habilidades sociales consiste en leer la mente de los otros de forma adecuada, es decir, poseer una buena teoría de la mente (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985). A su vez, un elemento crucial de las capacidades mentalistas es el lenguaje (de Villiers, 2000). Por tanto, en última instancia podríamos especular que existe una relación entre el grado de agresión relacional y el nivel de desarrollo lingüístico. Coherentemente con este razonamiento que acabamos de hacer, Bonica, Fisher, Zeljo y Yershova (2003) hallan, en una muestra compuesta por 145 sujetos (79 niñas y 66 niños) de edades comprendidas entre los 3 y los 5 años, que aquellos sujetos que presentan un mayor nivel de una agresión relacional, muestran también un mayor desarrollo lingüístico.

Igualmente, sabemos que no todos los tipos de agresión ejercida tienen las mismas consecuencias sobre las víctimas. Kochenderfer y Ladd (1996b) encontraron que aquellos sujetos que fueron objeto de agresiones físicas directas y de verbales indirectas, muestran una mayor tendencia a evitar el colegio. Por otro lado, las agresiones verbales directas e indirectas son las que producen un mayor nivel de desajuste entre los alumnos, entendido este como sentirse solo, gusto por la escuela, evitación de la misma y rendimiento académico. Sobre esta última variable, no se hallaron relaciones estadísticamente significativas o, dicho en otras palabras, las víctimas no mostraron un rendimiento académico significativamente inferior a aquellos compañeros que no eran agredidos. A esta misma conclusión se ha llegado con alumnos de mayor edad cuando se ha analizado la relación entre la condición de víctima y el impacto sobre su rendimiento escolar (Beran, 2009).

3.4. Intervención.

No podemos concluir este apartado de revisión de estudios sobre maltrato entre iguales en niños de corta edad sin hacer si quiera una breve alusión al Programa de Berna contra la victimización en la escuela de educación infantil y elemental (Alsaker y Valkanor 2001 y 2012) -*The bernese program against victimization in kindergarten and elementary school*-, (Be-Prox, como de forma abreviada lo denominan en inglés) cuyo objetivo fundamental es ***formar a los profesores con el fin de favorecer una detección e intervención temprana de los casos de maltrato***. Para ello pretende

cambiar sus actitudes y habilidades con el fin de dotarles de instrumentos para que ellos mismos puedan hacer frente a posibles situaciones de maltrato entre iguales en sus clases. El programa se basa en principios sólidamente establecidos con relación al maltrato entre iguales, tales como, que a) se trata de un fenómeno de grupo, b) que puede ser difícil de detectar, especialmente cuando se manifiesta mediante formas sutiles de agresión, c) que las víctimas no pueden defenderse por sí mismos o d) que el maltrato tiene graves consecuencias, etc.

El programa se organiza en 6 módulos diferentes; cada uno de ellos puede llevar una o más reuniones con los profesores en las que se pretenden alcanzar diversos objetivos, tales como, sensibilizar a los profesores, observar el maltrato de forma detenida en las clases, realizar una puesta en común, implicar a los padres, etc. Mediante la aplicación de dicho programa se han alcanzado diversos logros, entre otros, incrementar la sensibilización y confianza del profesorado, especialmente ante las formas de agresión más sutiles, dotarles de estrategias de afrontamiento, reducir el número de conductas agresivas y el número de víctimas de forma ostensible.

Desde este programa se subraya la importancia que tienen los maestros en la detección de los casos de maltrato, por lo que es fundamental su implicación activa en el proceso no solo de detección, sino de intervención, ya que, como sabemos, las víctimas, y más aún si cabe a estas edades, no cuentan con los recursos y/o estrategias suficientes para salir de esta situación por sí mismas.

Otros de los elementos fundamentales que se ponen en juego a la hora de hacer una intervención consiste en transformar a los testigos en defensores, ya que sabemos por los estudios realizados que estos sujetos son muy pro-sociales (Alsaker, 2011). Igualmente, debemos proporcionar los medios y técnicas necesarias para que las víctimas, por su parte, aprendan a ser más asertivos. Finalmente, no debemos perder de vista que el fenómeno del maltrato entre iguales en niños de la etapa de infantil, como ocurre en la etapas posteriores (Salmivalli, 2010), es un fenómeno grupal y, por tanto, la intervención ha de ser sistémica.

Por tanto, a partir de la revisión realizada, podemos afirmar que ciertamente hemos avanzado en nuestra comprensión *del maltrato entre iguales* o de la *agresión injustificada*, según la perspectiva que adoptemos, entre los sujetos escolarizados en la etapa de educación infantil y primer ciclo de la educación primaria. No obstante, aún nos queda dilucidar algunas de las cuestiones que aún permanecen subyúdice, tales como, su prevalencia exacta, cuántos tipos de agresores existen y qué estatus poseen, cuántas víctimas existen, el perfil concreto de los defensores y los testigos y por supuesto la cuestión central: ¿podemos hablar de maltrato entre iguales por abuso de poder en estas poblaciones?

Una vez revisados un amplio volumen de estudios, llegamos a la conclusión de que ciertamente existen diferencias entre la conducta agresiva mostrada por los sujetos de corta edad y los mayores, entre ellas:

- a) La inestabilidad del papel de víctima, aspecto que tiene consecuencias para la estabilidad de las otras figuras, ya que cuando un sujeto deja de ser víctima, pasa a ejercer otro papel (Monks et al. 2003). Ello a su vez tiene implicaciones, como ya hemos visto, en las de las cifras de prevalencia halladas.
- b) El aparente mayor número de víctimas-agresivas o *bully-victims*, como consecuencia de la mayor propensión de los sujetos a responder de forma agresiva a estas edades ante los conflictos o provocaciones (Alsaker y Valkanover, 2001; Alsaker y Nägele, 2009).
- c) La ausencia de diferencias de género entre el grupo de víctimas, por lo que niños y niñas son agredidos en número similar (Monks et al., 2011).
- d) La dificultad para identificar los papeles periféricos, a saber, reforzador, ayudante y testigo (Monks y Smith, 2010).

Por otro lado, nos encontramos con importantes paralelismos o semejanzas, entre ellas:

- a) Que podemos distinguir los cuatro macro roles existentes, a saber, pro-maltrato, pro-sociales, víctima y testigo (Belachi y Farina, 2010).
- b) Las características de las víctimas, según las cuales son retraídas, poco pro-sociales y poco asertivas, con escasos amigos y bajo estatus (Monks, et al., 2011; Alsaker y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Además, estas características se pueden agravar a medida que son victimizadas (Kochenderfer y Ladd, 1996a). Como ocurre en el caso de los adolescentes (Beran, 2009), no está claro si el rendimiento académico se ve comprometido como consecuencia de su condición de víctima (Kochenderfer y Ladd, 1996b).
- c) Las características del agresor. Aunque no podemos establecer con claridad su estatus, muy probablemente porque no hay un único tipo de agresor, sino varios, y que su comportamiento es difícil de distinguir del de las víctimas-agresivas (Monks y Smith, 2010), los datos parecen indicar que en su mayoría son chicos, y al menos un subgrupo de ellos, son mayores y más fuertes que las víctimas, podrían tener buenas habilidades sociales y de liderazgo, realizar un uso instrumental de la agresión, manipular las creencias o actitudes de los otros, seleccionar a las víctimas en función de sus características y todo ello para acceder a un determinado estatus de grupo (Perren y Alsaker, 2006; Alsaker y Nägele, 2009).
- d) Las características de las víctimas-agresoras; quienes suelen ser muy agresivos, poco pro-sociales, en el mejor de los casos tienen escasos amigos, muestran varios signos de alteraciones de comportamiento y son los más rechazados de

todas las figuras identificadas (Alsaker y Nägele, 2009; Perren y Alsaker, 2006).

- e) Las características de los defensores. Aunque menos estudiados que las otras figuras, algo que también se produce entre los sujetos de mayor edad (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) suelen ser populares, socialmente hábiles, mostrar mejor comprensión emocional y habilidades mentalistas y las chicas suelen estar sobrerrepresentadas (Belacchi y Farina, 2010; Monks et al. 2005 y 2011).
- f) El patrón de agresión diferencial exhibido en función del género, mostrando las niñas más agresiones relaciones y los chicos más agresiones directas (Crick, et al., 2006).

Por tanto, si sopesamos cuidadosamente las diferencias y semejanzas existentes entre ambas poblaciones con respecto al fenómeno analizado, podemos apreciar diversos aspectos de interés. Con respecto a las semejanzas, existen importantes paralelismos, tales como, la identificación de los cuatro macro roles, las características de las víctimas, de los agresores y los defensores e incluso el hecho de que, como sería esperable de acuerdo a los resultados obtenidos con los adolescentes -cuanto menor es su edad, mayor es la proporción de agresiones físicas- (IDP-U, 2000 y 2007), el tipo de agresión encontrada: las abiertas. Además, observamos el mismo patrón de agresión diferencial entre niños y niñas.

Por otro lado, con relación a las diferencias, podemos concluir que muchas son fundamentalmente de naturaleza cuantitativa, tales como, mayor número de víctimas agresivas o de víctimas pasivas, especialmente en los estadios iniciales del maltrato, o ausencia de diferencias de género dentro del grupo de las víctimas, un dato por cierto, aunque frecuente no siempre replicado (von Grünigen, Perren, Nägele y Alsaker, 2010). Entre las diferencias de naturaleza cualitativa estarían la menor estabilidad de los papeles y la dificultad de identificar los roles más periféricos, lo que ha sido interpretado por Monks y Smith (2010) como producto de que a edades tempranas el maltrato entre iguales aún no incorpora su fuerte componente grupal.

Muy probablemente el maltrato en este grupo edad no incorpore un importante componente grupal tan pronunciado como el que podemos apreciar entre los alumnos adolescentes. No obstante, nos gustaría señalar, en primer lugar, que alguno de los argumentos empleados para defender esta posición, por ejemplo, la dificultad para identificar las figuras más periféricas, entre ellas la de reforzador, son igualmente aplicables entre los mayores; si esta figura es infrecuente entre los adolescentes (Pöyhönen y Salmivalli, 2009) ¿no sería esperable que también lo fuese, incluso más, entre los más pequeños? Igualmente, a esta edades tempranas la

consistencia de los grupos que se forman es menor y, por tanto, los papeles que los sujetos ejercen dentro de los mismos. Por tanto, ¿no sería una consecuencia lógica que el fenómeno del maltrato se dé igualmente de forma más desdibujada sin que ello cuestione su verdadera naturaleza?

Otro de los argumentos que se ha empleado para defender una nomenclatura diferente para referirnos al maltrato entre iguales de corta edad es que a estas edades, la reiteración de la agresión no es frecuente, precisamente por la inestabilidad del papel de la víctima (Monks et al. 2011; Monks, 2011). Sin embargo, varios autores han cuestionado que este elemento sea necesario para hablar de maltrato entre iguales en su acepción más plena (del Barrio, Gutiérrez, Barrios, Van der Muelen y Granizo, 2005; Arora, 1996, en Vainillacourt, et al., 2008). Por otro lado, una de las conclusiones fundamentales a las que se llega a partir de estudio minucioso del maltrato entre iguales por abuso de poder entre los sujetos de mayor edad es que este tiene un componente instrumental (Smith, 1999), es decir, se emplea para lograr estatus en el grupo y de este modo un mejor acceso a los recursos del entorno, un aspecto que, como ya hemos señalado más arriba, parece estar ya presente entre los niños de la etapa de infantil.

En conclusión, nos parece que el fenómeno observado en niños de corta edad y adolescentes, a pesar de las diferencias señaladas, es esencialmente el mismo. Creemos además que las alternativas empleadas, tales como, *agresión injustificada*, no recogen la esencia de la conducta agresiva, ya que esta sí tiene una *justificación*: obtener una determinada posición de poder en el grupo de iguales. En el primer capítulo hemos señalado que el maltrato entre iguales por abuso de poder es actualmente entendido como un intento de obtener y mantener una posición dominante en el grupo, para lo cual el sujeto se vale de la agresión (Salmivalli, Peets y Hodges 2011) ¿No es precisamente a esta conclusión a la que acabamos de llegar con relación al comportamiento agresivo entre los niños de corta edad?

Además, dentro de un contexto evolutivo, lo normal es observar cómo cualquier fenómeno modifica su manifestación a medida que transcurre el tiempo. Dichos cambios son asumidos como normales desde una óptica evolutiva. ¿Debemos emplear un término distinto para designar el cuadro de autismo que manifiesta un niño de 2 años, tales como, ausencia de proto-declarativos, de juego simbólico y atención conjunta (Baron-Cohen, Cox, Baird, Swettenham, Drew, Nightingale, Morgan y Charman, 1996) del mostrado por ese mismo niño a la edad de 10 años? ¿No entra dentro de la normalidad apreciar diferencias dentro de un mismo fenómeno analizado en dos momentos evolutivos suficientemente distanciados? ¿Debemos por ello denominarlo de una forma diferente, o simplemente asumir sus diferentes manifestaciones como parte de la su evolución natural? Por otro lado, si la tendencia actual en la investigación es analizar qué elementos en común se dan entre las conductas de maltrato observadas en diferentes

contextos para extraer implicaciones teórico-prácticas extrapolables a todas sus manifestaciones (Monks y Coyne, 2011) ¿Qué sentido tiene hacer hincapié en las diferencias evolutivas halladas en el maltrato para nombrarlo de forma distintiva?

Por tanto, nosotros nos inclinamos por mantener la misma nomenclatura para referirnos al comportamiento agresivo mostrado por los niños de corta edad. Sin embargo, con esta afirmación no significa que estemos completamente de acuerdo cuando se afirma rotundamente que existe maltrato entre iguales por abuso de poder en este grupo edad (Alsaker, 2011). Nuestro posicionamiento teórico se sitúa a caballo entre la dos posturas expuestas largamente en este capítulo, a saber, la defendida por Claire Monks, por un lado, y la de Fraçoise Alsaker, por otro: la conducta agresiva mostrada por los alumnos de la etapa de educación infantil y el primer ciclo de primaria es esencialmente la misma que la observada entre los sujetos de momentos educativos posteriores, pero presenta peculiaridades que requieren ser tenidas en cuenta para su comprensión y posterior abordaje.

Para concluir este capítulo, nos gustaría realizar una última reflexión: evidentemente no todos los comportamientos agresivos que los niños de estas edades exhiben pueden ser calificados como maltrato entre iguales, sino que muy probablemente hay una alta frecuencia de comportamientos de este tipo que guarden una semejanza estrictamente formal con el maltrato entre iguales y, por tanto, puedan ser confundidos. Esto podría explicar en parte, las fluctuaciones ya aludidas en las cifras de prevalencia y la necesidad de formar a los docentes para distinguir un conflicto entre alumnos, del maltrato entre iguales por abuso de poder. Una situación de este tipo hace que el fenómeno que nos ocupa aparezca entre una maraña de comportamientos agresivos, de los cuales tan solo una parte de los mismos constituyen casos reales de maltrato entre iguales, algo que también se produce entre los sujetos de mayor edad. Quizá como señalan Alsaker y Vilén (2010) los estudios que pretenden analizar este tipo de comportamientos entre los sujetos de la etapa de infantil no lleguen a discriminar entre conflictos puntuales y maltrato entre iguales, lo que termina impactando sobre los resultados obtenidos como, por ejemplo, las cifras de prevalencia o incluso sobre las conclusiones alcanzadas sobre su verdadera naturaleza.

CAPÍTULO 4.

Características metodológicas del estudio.

Una vez concluida esta primera parte de la tesis en la que hemos revisado un importante volumen de trabajos de naturaleza diversa, podemos concluir que se han realizado importantes avances, pero todavía tenemos por delante un largo camino por recorrer. Como hemos tenido ocasión de comprobar, aún son escasos los estudios que profundizan en las raíces del maltrato, es decir, que trabajan con alumnos y alumnas de la etapa de educación infantil (Monks, 2011) y más escasos aún los que, mediante el empleo de una metodología cualitativa, analizan sus representaciones mentales (Almeida, Del Barrio, van der Meulen y Barrios, 2001; Del Barrio, et al., 2003; Del Barrio, Almeida, Barrios, van der Meulen, Gutiérrez y Granizo, 2005). Preguntas, tales como, *¿pueden los niños de estas edades identificar cuándo un compañero está siendo sistemáticamente agredido por otro/s? ¿Qué motivos dan para dar cuenta de estas agresiones entre sus compañeros?, ¿qué piensan estos alumnos sobre los agresores? ¿Y sobre las víctimas? ¿Simpatizan con ellas o bien justifican el comportamiento de los agresores? ¿Qué harían si ellos fueran victimizados? ¿Y si fueran los agresores?* Estas y otras preguntas nos podrían proporcionar una interesante visión sobre cómo estos sujetos, escolarizados en las etapas iniciales del sistema educativo, perciben el fenómeno que nos ocupa. Igualmente, sus respuestas podrían ayudarnos a clarificar si a estas edades podemos hablar de maltrato entre iguales en el mismo sentido en el que lo empleamos con los alumnos de la etapa de secundaria. Nuestro trabajo pretende precisamente abordar estas y otras cuestiones.

Por ello, decidimos realizar un estudio que ahondara en estos dos aspectos que han merecido, hasta el momento, una escasa atención por parte de los investigadores, a saber, analizar cómo es el maltrato entre iguales durante los primeros años de la escolarización y emplear un enfoque cualitativo.

4.1. Objetivos de la investigación.

Con el desarrollo de esta investigación nos proponemos el siguiente objetivo general: conocer y analizar las representaciones mentales que tienen los alumnos escolarizados en la etapa de educación infantil y primeros años de la educación primaria sobre el maltrato entre iguales por abuso de poder. Este objetivo puede, a su vez, ser desglosado en los siguientes:

- a) Determinar hasta qué punto el maltrato entre iguales en estas edades incorpora características distintivas que lo hacen merecedor de un término diferente o bien si los procesos que le subyacen son equivalentes a los hallados

en los sujetos de mayor edad y, por tanto, no requieren de una nomenclatura distinta.

- b) Analizar si los alumnos de estos niveles educativos, especialmente los de 3º de educación infantil, son capaces de reconocer una situación de maltrato entre iguales y determinar a partir de qué momento educativo debemos comenzar a diseñar programas de intervención sistemáticos con el fin de abordar el maltrato y qué características deben incorporar.
- c) Analizar si los alumnos de nuestra muestra son capaces de identificar las emociones de los personajes, sus causas, así como estudiar sus propias reacciones emocionales con el fin de saber cómo se sentirían en función del papel que desempeñasen, a saber, víctima o agresor.
- d) Queremos saber qué estrategias de solución adoptarían si ellos fueran objeto de maltrato por parte de uno o varios de sus iguales y qué expectativas de evolución albergan con relación a este tipo de conflictos.

4.2. Materiales y procedimiento.

Nuestro estudio está fuertemente inspirado en otros trabajos desarrollados por Cristina del Barrio, Ana Almeida, Kevin van der Meulen, Ángela Barrios, Héctor Gutiérrez y Laura Granizo (Almeida et al., 2001, del Barrio et al., 2003 y del Barrio et al., 2005). En el mismo se entrevistaron a 180 sujetos distribuidos en cuatro grupos de edad, concretamente de 9, 11, 13 y 15 años. Se empleó un instrumento, que los autores denominaron SCAN Bullying, cuyo acrónimo significa *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying*. Las escenas representaban, a través de 10 imágenes, una historia típica de maltrato entre iguales en la que se apreciaba a un grupo de alumnos ejerciendo agresiones de naturaleza diversa –físicas, chantaje, agresiones contra las propiedades, etc.- a otro compañero del centro; todo ello se producía en un contexto escolar. Una vez presentada la historia, se recogían las 10 imágenes y se les mostraban otras 5, cada una de las cuales representaba un final diferente. Los alumnos fueron entrevistados individualmente y cada conversación grabada y transcrita literalmente para su posterior análisis. En ellas se exploraban aspectos diversos, a saber: a) qué creían que estaba pasando en esta historia, b) qué emociones tenían los sujetos implicados y cómo se sentiría ellos si ocuparan su lugar, así como la identificación de cuatro emociones morales –culpabilidad, vergüenza, indiferencia y orgullo-, c) estrategias de solución, es decir, qué harían los sujetos si fueran ellos la víctima y finalmente, d) debían seleccionar un final para la historia, así como saber si a ellos les había pasado algo parecido a la historia representada.

Nosotros decidimos realizar una réplica de este estudio, pero con una muestra de menor edad, por lo que obviamente tuvimos que realizar las adaptaciones necesarias, tanto en el instrumento como en la entrevista, para acomodarlos a las características de nuestra muestra.

4.3. Muestra.

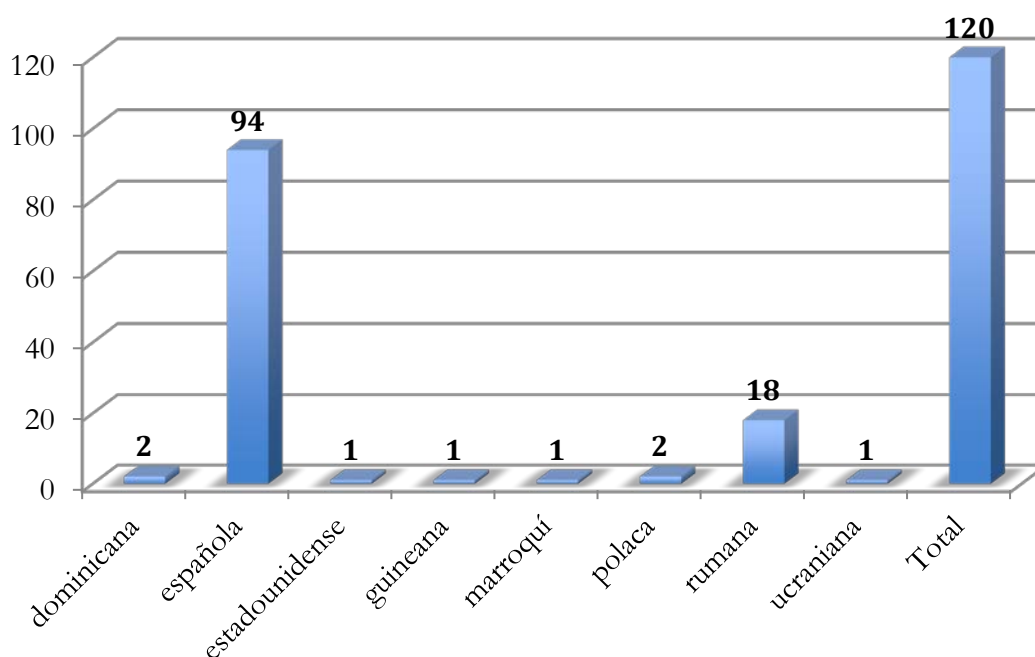
La muestra se compuso de 122 sujetos procedentes de tres centros de educación infantil y primaria (CEIP) públicos ubicados en una localidad de la Comunidad de Madrid. Concretamente, 64 sujetos procedía del CEIP 1 -40 niñas y 24 niños-, 45 del CEIP 2 -18 niñas y 27 niños- y 13 del CEIP 3 -2 niñas y 11 niños-. Los CEIPs 2 y 3 formaban parte de la red de centros bilingües de la Comunidad de Madrid. La edad de los alumnos comprendía desde los 5 años y 5 meses hasta los 9 años y 6 meses. Dos de los sujetos fueron finalmente descartados, uno por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual y otro por tener necesidades de compensación educativa, como consecuencia de incorporarse tardíamente al sistema educativo español y presentar un escaso conocimiento del castellano. Por consiguiente, finalmente había 30 alumnos por nivel educativo, 15 niños y 15 niñas, desde 3º de segundo ciclo de educación infantil -EI- hasta 3º de educación primaria -EP-.

Tabla 4.1. Distribución de la muestra.

	Niños	Niñas	Total
3º Educación Infantil (2º Ciclo)	15	15	30
1º Educación primaria	15	15	30
2º Educación Primaria	15	15	30
3º Educación Primaria	15	15	30
	60	60	120

El 78,33% -94 sujetos- eran españoles, y el 21,67% restante -26 sujetos- de otras nacionalidades europeas, excepto un sujeto estadounidense, dos dominicanos, uno guineano y uno marroquí.

Figura 4.1. *Distribución de la muestra según nacionalidades.*



Se contactó con el equipo directivo de cada centro, para posteriormente celebrar una reunión con el fin de explicarles el estudio. Una vez confirmada su participación, desde la dirección de cada centro se envió una carta a los padres con el doble fin de explicarles la investigación y pedir su participación. Todos los alumnos que tomaron parte en esta investigación contaron con el consentimiento expreso por escrito de los padres o tutores.

4.4. La entrevista.

La entrevista, como ya hemos mencionado, supone una adaptación de la empleada en el estudio de Del Barrio et al. (2003). Al trabajar con sujetos de menor edad tuvimos que reformular algunas de las cuestiones, con el fin de hacerlas más comprensibles. Otras, por su parte, tuvieron simplemente que ser eliminadas como consecuencia de su complejidad. Además, sabíamos que los niveles de atención sostenida de los alumnos de nuestra muestra, especialmente los de menor edad, no nos iban a permitir mantener una conversación que se prolongase excesivamente en el tiempo. Por ello, el número de preguntas tenía que ser necesariamente menor. A continuación presentamos el listado completo de cuestiones que, a modo de entrevista semi-estructurada, le formulamos a los alumnos.

Bloque I. Naturaleza del problema.

- ¿Qué dirías que está pasando en esta historia?
- ¿Qué le pasa a est@ niñ@ (señalando a la víctima en varios dibujos)?
- ¿Qué les pasa a estos otr@s niño@s (señalando a los agresor@s en varios dibujos)?
- ¿Crees que pueden pasar estas cosas en algunos colegio?
- ¿Por qué crees que pasan?

- *¿Crees que puede haber ocurrido algo antes entre estos dos niñ@s para que ahora se lleven así?*

Bloque II. Emociones de los personajes.

- *¿Cómo crees que se siente este niñ@ (señalando a la víctima)? ¿Por qué?*
- *Si a ti te pasase esto, ¿cómo te sentirías? ¿Por qué?*
- *¿Qué piensas que sienten estos otros niñ@s (señalando a la agresora/agresor)? ¿Por qué?*
- *Si tú fueres uno de ell@s, ¿cómo te sentirías? ¿Por qué?*

Boque III. Emociones morales.

- *¿Crees que algún@ de l@s niñ@s que vemos en estos dibujos podría sentirse culpable, es decir, se siente muy mal consigo mism@ porque sabe que ha hecho algo mal? ¿Por qué...?*
- *¿Crees que alguno@ de los niñ@s que vemos en estos dibujos podría sentir vergüenza? ¿Por qué...?*
- *¿Crees que algún@ de los niñ@s que vemos en estos dibujos podría sentir indiferencia, es decir, que le da igual lo que pasa, que no le importa? ¿Por qué...?*
- *¿Crees que alguno de los niñ@s que vemos en estos dibujos podría se siente orgullos@? ¿Por qué...?*

Bloque IV. Estrategias de solución.

- *Si te pasase a ti esto, (señalando a la víctima), ¿qué harías?*

Bloque V. Final de la historia.

- *Cuál crees que sería el fin -más probable- de esta historia? ¿Cómo crees que puede terminar esta historia? ¿Por qué?*

Bloque VI. Experiencia personal.

- *¿A ti te ha pasado alguna vez algo parecido? ¿Te gustaría contármelo?*

Bloque VII. Opinión de la entrevista.

- *¿Qué te ha parecido esta conversación?*
- *¿Has entendido todo?*
- *¿Quieres contarme algo más?*
- *¿Crees que tendríamos que cambiar algo?*

Las preguntas que acabamos de detallar se realizaron a todos los sujetos de la muestra. No obstante, la forma concreta de hacerlo varió de unos sujetos a otros por dos motivos fundamentales; por un lado, queríamos que la entrevista fuera en realidad una conversación en la que el alumno no se sintiera como si estuviera en una situación de examen y se expresase libremente, por lo que no leíamos las preguntas tal y como estaban escritas, sino que simplemente teníamos un guión breve, que denominamos protocolo de control, para evitar olvidarnos de alguna de ellas. Por otro, en el caso de los alumnos de segundo ciclo de tercero de educación

infantil, los de menor edad del estudio, tuvimos que adaptar nuestro lenguaje a su nivel cognitivo, de modo que modificando la formulación concreta de las preguntas, lográsemos transmitir el sentido de la misma.

4.5. Los dibujos.

Con el fin de favorecer la comprensión de las cuestiones y de que la entrevista fuera en realidad lo más parecido a una conversación, empleamos unos dibujos que representaban diferentes escenas en las que se veía a un alumno sufriendo diferentes tipos de maltrato por parte de otro ante la presencia de sus compañeros, algunos de los cuales, se reían antes las agresiones -reforzadores- y otros simplemente se mantenían al margen -testigos-.

Los dibujos empleados se basaron en el SCAN-bullying del estudio del Del Barrio et al. (2003). Obviamente, no podíamos emplear los mismos, ya que resultarían escasamente significativos para los alumnos que conformaron nuestra muestra. Por ello, una de las tareas principales fue, al igual que hicimos en el caso de la entrevista, realizar los ajustes necesarios con el fin de que las imágenes cumplieran su objetivo principal, a saber, proporcionar una base, un apoyo visual, sobre el cual poder formular nuestras preguntas y asegurarnos de que ambas partes, alcanzasen una comprensión compartida, es decir, que alumno y entrevistador estuviéramos hablando de lo mismo.

En el SCAN-bullying las imágenes eran en blanco y negro y las situaciones de maltrato eran representadas mediante una única imagen. Además, las escenas estaban pensadas para alumnos en edad pre-adolescente y adolescente. Por ello, teníamos la sospecha de que estas situaciones no iban a ser comprendidas por niños de corta edad, ya que muy probablemente no resultarían representativas de su experiencia diaria. Por tanto, éramos conscientes de que era necesario introducir cambios en dicho instrumento. Para ello, decidimos entrevistarnos con dos maestras, una de educación infantil y otra de educación primaria. Ambas tenían una amplia experiencia docente en trabajar con niños de las mismas edades que los sujetos de nuestra muestra. En el momento de producirse la entrevista, la maestra de educación infantil llevaba trabajando en esta etapa educativa en diferentes centros durante un periodo de aproximadamente 10 años. Por su parte, la maestra de educación primaria llevaba trabajando, en el mismo centro que la anterior, con alumnos de primer ciclo de educación primaria, durante un periodo de tiempo similar. Sin duda, la reunión fue muy productiva y llegamos a diferentes conclusiones que ciertamente ejercieron una fuerte influencia sobre el diseño final de los dibujos. Por un lado, definimos las situaciones de maltrato entre iguales que eran significativas para los alumnos de estas edades y, por otro, llegamos a la conclusión de que los dibujos debían incorporar una serie de características para que los niños pudieran comprender sin ambigüedades las situaciones representadas. Estas eran básicamente tres: a) los dibujos debían ser a

color, b) las expresiones faciales de los personajes debían ser claramente percibidas y c) las situaciones de maltrato debían ser representadas mediante varios dibujos, es decir, no era suficiente con una única imagen, como ocurría en el SACN-bullying, que representase, por ejemplo, una agresión contra las propiedades, sino que una situación de este tipo debía estar representada a modo de sucesión de hechos expresados en un tira con, al menos, dos dibujos. Por tanto, los dibujos debían ser más parecidos a un cómic que a una fotografía. Estas tres características fueron tenidas en cuenta cuando le pedimos a un dibujante profesional que nos diseñara el instrumento, de modo que todas las escenas de maltrato representadas estaban constituidas con una tira de dibujos formada por dos imágenes, excepto en el caso de la exclusión social directa e indirecta y la llegada del alumno a la fila, que eran representadas a través de un único dibujo.

Además, con el fin de favorecer la identificación entre los alumnos entrevistados y la historia representada, se hicieron ajustes relativos al género de los personajes, de modo que disponíamos de dos juegos de cómic, uno en el que víctima y agresor eran chicos y otro en el que estos mismos roles eran ejercidos por chicas. Usábamos uno u otro en función del género del alumno entrevistado. A continuación presentamos el cómic, tanto en su versión de chicos como de chicas.

Versión chicos.





Versión chicas.





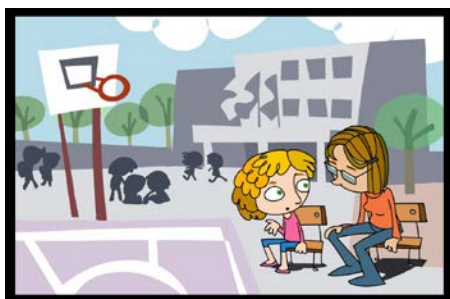
Una vez mostrados todos las escenas y concluidos los bloques I-IV de la entrevista, recogíamos y guardábamos todos los dibujos empleados hasta ese momento y le mostrábamos otros cuatro que representaban cuatro posibles finales, a diferencia del trabajo replicado (Del Barrio, et al. 2003) en el que se mostraron cinco finales. Existen dos razones fundamentales para reducir de cinco a cuatro el número de alternativas. El final eliminado consistía en una imagen en la que aparecía la víctima vengándose de sus verdugos, concretamente lanzándoles una piedra. Este contenido no nos parecía adecuado para las edades de nuestra muestra,

especialmente los alumnos de 3º de EI. Por otro lado creíamos que, al igual que hicimos con el número de preguntas, reducir el número de finales simplificaría la tarea de toma de decisiones. Por tanto, los finales eran los siguientes: a) la víctima, el agresor y los reforzadores jugando todos juntos al baloncesto, b) la víctima hablando con un adulto, c) la víctima hablando con un igual y finalmente, d) la víctima triste y sola sentada en un banco. A continuación le preguntamos a los alumnos cómo creían que la historia iba a terminar. Los alumnos debían elegir entre uno de los cuatro finales posibles.

Finales versión chicos.



Finales versión chicas.



4.6. Procedimiento.

Antes de comenzar la investigación propiamente dicha, decidimos realizar un estudio piloto que nos sirviera para ver si el SCAN-bullying *adaptado*, era útil de cara a nuestros propósitos. Para ello, decidimos poner a prueba tanto el instrumento como la selección de preguntas. Por tanto, decidimos entrevistar a 13 niños distribuidos del siguiente modo: tres sujetos de 3º de segundo ciclo de EI -dos niñas y un niño-; cuatro sujetos de 1º de EP -dos niños y dos niñas-; cuatro sujetos de 2º de EP -dos niños y dos niñas- y dos sujetos de 3º de EP -dos niños-.

Estábamos especialmente interesados en ver el grado de implicación de los alumnos en la entrevista, su nivel de comprensión de los dibujos, es decir, si realmente interpretaban las imágenes coherentemente con lo que pretendían transmitir y si las preguntas eran comprendidas adecuadamente. Se comprobó que los tres objetivos se cumplían, incluso con los alumnos de menor edad. Debemos mencionar que con estos últimos, algunas cuestiones resultaban más complejas, así como el desarrollo de la entrevista en general, aunque finalmente comprendían el sentido exacto de nuestras cuestiones. Por ello, durante el pilotaje tomamos la decisión de entrevistarlos, siempre que fuera posible, en último lugar en los tres centros a los que acudimos. Todos los alumnos se mostraron muy interesados en los dibujos; algunos realizaban incluso una exclamación de sorpresa al verlos, al mismo tiempo que se sonreían. Realizado el estudio piloto y vistos los resultados del mismo, decidimos dar comienzo a la investigación.

Todos los alumnos de la muestra fueron individualmente entrevistados en una sala aparte dentro del mismo centro educativo. Las entrevistas fueron desarrolladas los martes y los jueves por la mañana durante los meses de marzo a mayo del 2012 en el horario escolar habitual y siempre por la misma persona, el investigador. Al llegar a las clases, nos presentábamos y les explicábamos que les íbamos a enseñar unos dibujos sobre el que nos gustaría hablar con ellos. Para ello, les iríamos llamando a algunos de ellos de uno en uno -solo podíamos hablar con aquellos alumnos que estaban autorizados-. Con el fin de interrumpir en la menor medida posible la dinámica de las clases, les pedimos que salieran y entraran con sigilo del aula. Igualmente, para evitar que perdieran clases en las materias instrumentales, especialmente aquellos alumnos que presentaban más dificultades, siempre que fue posible o cuando expresamente se nos solicitaba, intentamos entrevistarles en áreas, tales como, religión, educación física o artística.

Al comenzar la entrevista, nos presentábamos; le decíamos nuestro nombre y que éramos profesores de otro colegio de la misma ciudad. A continuación, le preguntábamos su nombre, así como la clase a la que iban, con el fin poder identificar cada entrevista en las pistas de audio. Le explicábamos que estábamos hablando con muchos niños y niñas porque queríamos saber qué tal se llevaban entre ellos. Asimismo, le señalábamos que la conversación iba a ser grabada, pero que nada

de lo que nos dijese iba a ser contado a nadie; que no se trataba de un examen y que, por tanto, no había respuestas buenas ni malas, simplemente queríamos saber su opinión.

Una vez que el sujeto comprendía estas instrucciones iniciales, le decíamos que íbamos a mostrarle una serie de dibujos. Si había alguno que no era entendido, el alumno debía preguntarnos. Aunque no era muy frecuente, cuando este era el caso, le pedíamos que nos describiera la escena. En la mayoría de los casos, esta pequeña intervención era suficiente para aclarar la duda. Cuando esta persistía, seguíamos haciendo preguntas sobre el dibujo evitando condicionar sus respuestas, dejando que fuera el propio niño entrevistado el que interpretase la imagen. Si la interpretación se alejaba del significado que quería transmitir la viñeta, algo que ocurrió en escasas ocasiones, describíamos de forma explícita y neutra el dibujo representado para de esta forma evitar ambigüedades. A medida que le mostrábamos las tiras y el alumno las veía, se iban dejando sobre la mesa en orden descendente. Una vez que todas las imágenes eran mostradas, iniciábamos la entrevista. El orden de las preguntas, aunque en su mayoría era respetado, era flexible, ya que si el alumno hacía alguna observación a colación de la cual procedía formular una cuestión, lo hacíamos. El orden de presentación de las tiras era aleatorio, excepto la primera de las imágenes, en la que se observa al alumno/a llegando a la fila del colegio. Una vez terminados los bloques I-IV de preguntas, se recogían los dibujos y, a continuación, le mostrábamos los cuatro posibles finales. En esta parte, la mayoría de los alumnos seleccionaban directamente una de las cuatro opciones posibles, pero otros optaban por ordenar los dibujos como si se tratase de una historia con un final determinado.

4.7. Tratamiento de los datos.

Las entrevistas con los alumnos fueron grabadas con una grabadora digital marca Sony ICD-UX512 que permitía almacenar las pistas de audio en archivos mp3. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas a Word 2010, mediante un programa de reconocimiento de voz que incluye Windows 7. Las respuestas de los alumnos fueron codificadas y almacenadas en un archivo de Excel versión 2010. Posteriormente, se realizó una revisión de todas las entrevistas realizadas con el fin de ratificar o en su caso modificar las codificaciones. Esta segunda vuelta fue realizada por dos personas, el investigador y una tercera, distinta del director de tesis, que no estaba informada de los objetivos de la investigación. Durante esta segunda recodificación, cuando existían una discrepancia entre los dos jueces, se iniciaba un diálogo con el fin de alcanzar un consenso sobre la categorización correcta de la respuesta proporcionada. En esta segunda vuelta, no solo se consensuaron las categorías de algunas respuestas, sino que también se unificaron dos o más categorías por existir solapamiento entre ellas y se definieron otras con un mayor nivel de precisión con el fin de disminuir la ambigüedad de las mismas. Posteriormente, se

realizó un análisis de fiabilidad interjueces, para lo cual un 20% de las entrevistas escogidas al azar, dentro de cada curso y género, fueron categorizadas por un segundo juez. Se utilizó el estadístico “Alfa de Cronbach” que osciló entre 0,70 y 1; la media global fue de 0,92. Los datos fueron analizados mediante el SPSS versión 15. Para contrastar hipótesis se empleó el test no paramétrico de Chi-cuadrado. Se consideraron significativos niveles de p inferiores a 0.05

CAPÍTULO 5.

Resultados.

Con el fin de realizar una exposición detallada de los resultados obtenidos, nos apoyaremos en la organización en bloques de preguntas anteriormente realizada cuando presentamos la entrevista en el capítulo dedicado a las características metodológicas del estudio.

5.1 Bloque I: Naturaleza del maltrato.

Este bloque de cuestiones estaba encaminado a determinar: a) la naturaleza del maltrato, es decir, si los alumnos identificaban los dibujos como una situación prototípica de maltrato entre iguales o no, b) los motivos que esgrimían para “justificarlo”, c) si consideran que habían existido antecedentes, esto es, si pensaban que había pasado algo entre víctima y agresor -y reforzadores- para dar cuenta de su actual mala relación y, finalmente, en caso de que la respuesta fuese afirmativa, d) qué pensaban que podía haber ocurrido exactamente entre ellos.

5.1.1. Naturaleza del maltrato.

Las respuestas proporcionadas fueron clasificadas en dos categorías, a saber, *maltrato* o *respuesta ambigua*. Durante la entrevista el alumno podía hacer referencia a algunos de los elementos definitorios del maltrato entre iguales: intencionalidad, reiteración y diferencia de poder.

Con relación a la *diferencia de poder*, se pone de manifiesto a través de una diferencia cuantitativa, es decir, los agresores superaban en número a la víctima. Por otra parte, las diferencias cualitativas son más complejas de determinar, a menos que el alumno hiciera una referencia explícita a alguna característica concreta de la víctima y/o de los agresores que denotase inferioridad o superioridad, respectivamente, como fue el caso del registro 7, -niño, 8 años, 8 meses- que aludiendo a la víctima dice “*algunas veces, niños un poco así, que se subestiman a ellos mismos*”

La *intencionalidad* es igualmente difícil de determinar, puesto que no son frecuentes las referencias explícitas a este aspecto, pero en la narración de las escenas que los sujetos realizan es apreciable.

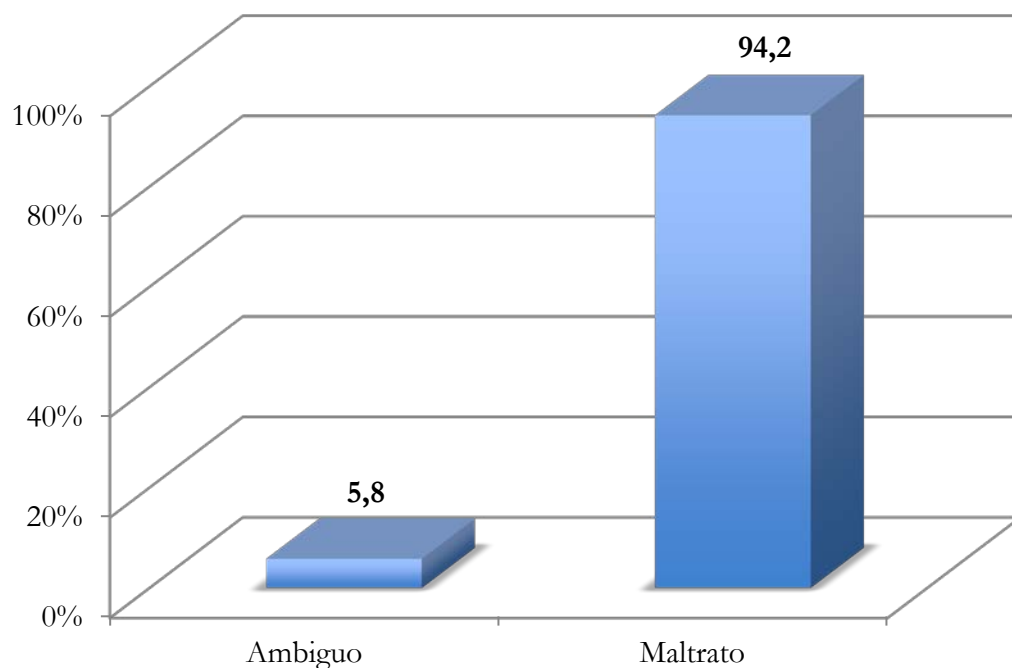
Finalmente, la *reiteración* es fácil de percibir, quizá por el propio diseño del instrumento, ya que se observa que un mismo niño es agredido de forma repetida y este hecho se reflejaba en el relato que el alumno realiza de las escenas.

No obstante, de cara a la categorización de las respuestas, no solo teníamos en cuenta las preguntas formuladas en este primer bloque, sino el conjunto de la entrevista, lo que sin duda nos permitió realizar clasificaciones más precisas. A continuación detallamos algunos ejemplos de respuestas.

Categoría	Descripción/Ejemplo.
Maltrato	<p>El alumno/a proporciona respuestas que denotan que percibe las escenas como una situación de maltrato entre iguales por abuso de poder.</p> <p>Registro 1: niño, 9 años, 6 meses.</p> <p>P. <i>¿Tú qué dirías que está pasando en esa historia en general?</i> R. <i>Pues que hay un niño muy sin vergüenza y que se burla de un niño que quiere jugar con él... Que quiere jugar y el niño no le deja y le quita todo y el niño le quiere molestar, le odia... Y estos tres cada dos por tres le molestan, le odian...</i></p> <p>Igualmente, a lo largo de la entrevista aparecen otros elementos que ponen de manifiesto que el alumno percibe los dibujos como una situación de maltrato entre iguales.</p> <p>R. <i>Aquí se está portando mal- el agresor-; se ha resbalado y se ha mojado y se rien. ...Que si puede jugar y le dice que no...Encuentra una amiga y el niño le empuja. El niño está comiendo un sándwich y el otro piensa y se lo quita...Porque estos tres le molestan y nunca le dejan jugar...</i></p>
Ambiguo	<p>El alumno/a proporciona respuestas que no denotan que perciba las escenas como una situación de maltrato entre iguales. Esta impresión se ve confirmada cuando tenemos en cuenta el conjunto de la entrevista.</p> <p>Registro 5: niño, 9 años, 0 meses.</p> <p>P. <i>¿Tú qué dirías que está pasando aquí?</i> R. <i>Bueno, estoy pensando que en la primera viñeta que ese niño es nuevo. Que en la siguiente no le dejan jugar, en la tercera se lo piden y un niño dice que no. En la cuarta se cae a un charco. En la quinta, uno se ríe.</i> P. <i>¿Cómo crees que se siente estos niños –los agresores-?</i> R. <i>Un poco antipáticos.</i></p>

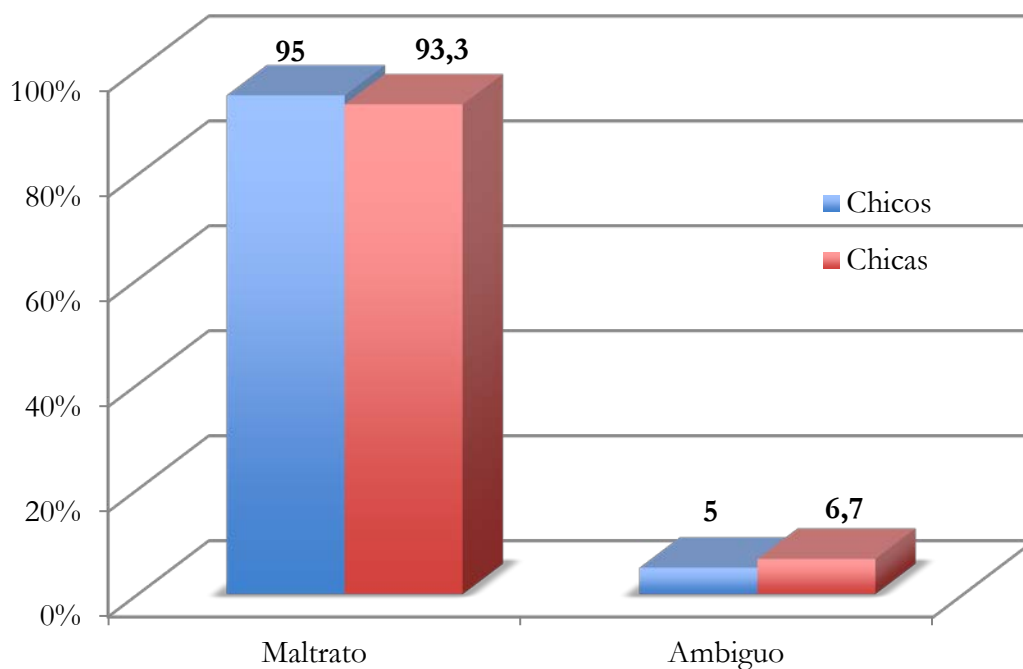
Como observamos en la figura 5.1, el 94,2% de los sujetos proporcionan respuestas que denotan que son capaces de identificar las escenas representadas como un caso de *maltrato entre iguales*. Por el contrario, el 5,8% proporcionan respuestas *ambiguas*, es decir, no nos permiten concluir que perciban la historia como una situación prototípica de maltrato entre iguales.

Figura 5.1. *Naturaleza del maltrato (%)*.



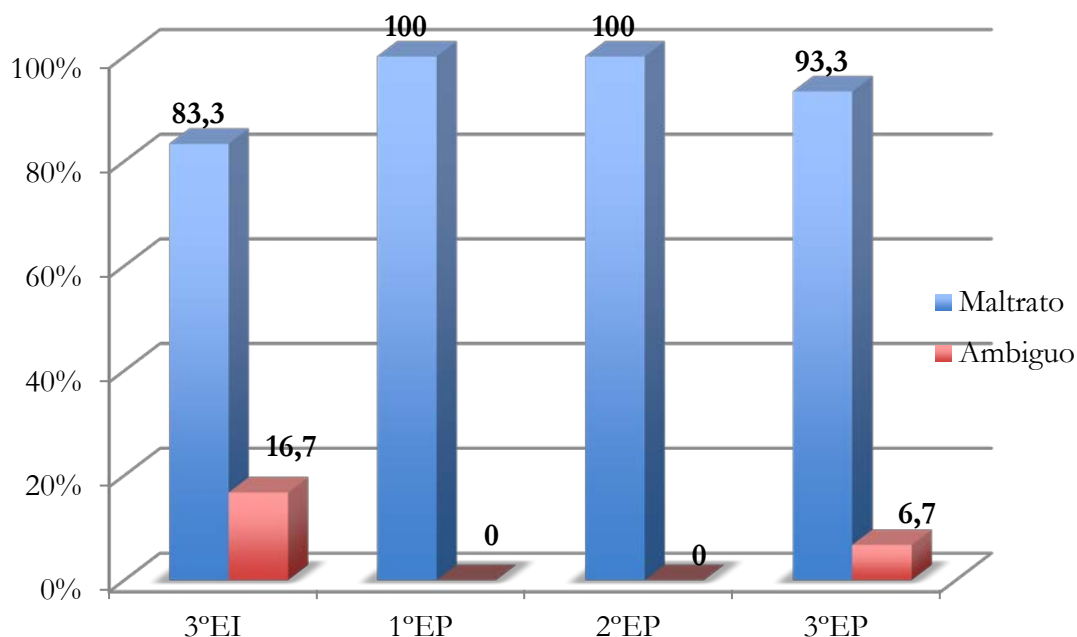
Con relación al género (figura 5.2), niños y niñas son igualmente capaces de percibir el maltrato entre iguales, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($p = 0,697$).

Figura 5.2. *Naturaleza del maltrato según género (%)*.



Por el contrario, sí hallamos diferencias estadísticamente significativas en función del curso ($p=0,017$). Concretamente los alumnos de 3º de EI, muestran más dificultades para identificar la situación del maltrato representada que el resto de los alumnos, lo que se traduce en que proporcionan un mayor número de respuestas *ambiguas*.

Figura 5.3. Naturaleza del maltrato según el curso (%).



5.1.2. Motivos del maltrato.

El segundo objetivo de este primer bloque de preguntas era determinar las posibles causas que llevan a determinados alumnos a agredir a otros de forma reiterada e intencional. Las respuestas de los alumnos fueron agrupadas en 11 categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Personalidad de los agresores.	La conducta de agresión se <i>justifica</i> por características de personalidad de los implicados. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses. P. ¿Tú qué dirías que está pasando en esta historia en general? R. Pues que hay un niño muy sin vergüenza y que se burla de un niño que quiere jugar con él.
Química/rechazo a la víctima.	La agresión se debe a que existe un rechazo manifiesto del/los agresor/es hacia la víctima o simplemente al hecho de que se caen mal, se llevan mal, es decir, no hay química entre ellos.

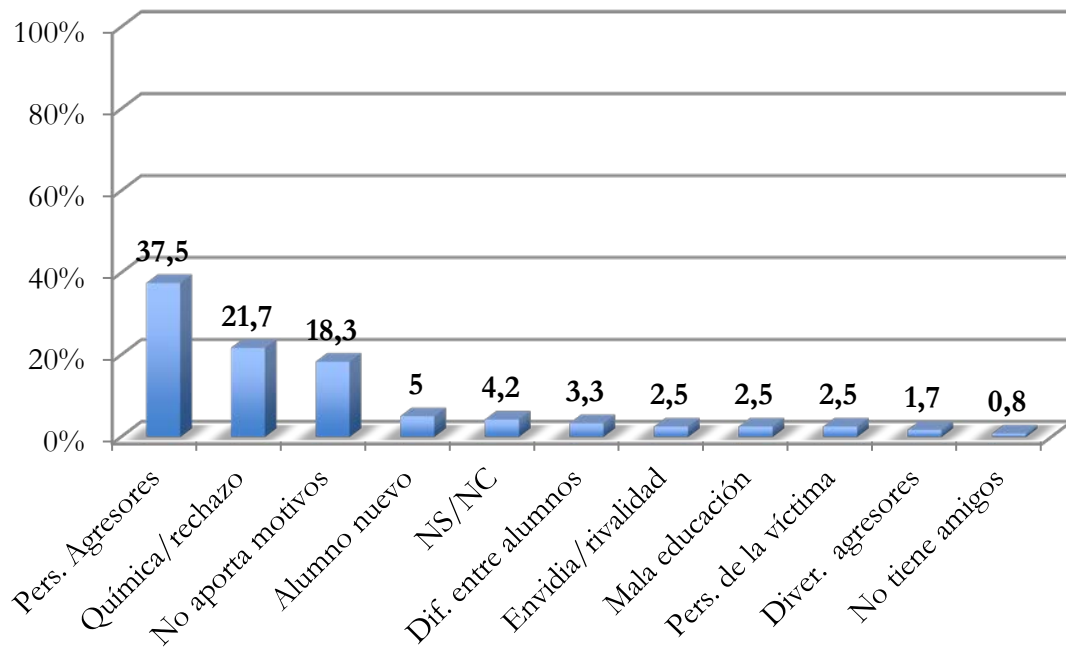
	<p>Registro 13: niño, 8 años, 0 meses. P. <i>¿Y por qué crees que sí?</i> R. <i>Porque hay niños que no son amigos de otros y les cae muy mal y quieren hacer daño a los demás y esas cosas.</i></p>
No aporta motivos.	<p>Esta categoría de respuesta la empleamos cuando el sujeto dice que este tipo de comportamientos no se dan en un colegio y, por tanto, no es necesario buscar razones que den cuenta de los mismos y proporciona argumentos de por qué estos comportamientos no pueden darse.</p> <p>Registro 33: niño, 8 años, 3 meses. P. <i>¿Tú crees estas cosas podrían pasar en los colegios?</i> R. <i>Niega con la cabeza.</i> P. <i>¿No?</i> <i>¿Por qué crees que no?</i> R. <i>Porque hay que ser amable con todos.</i></p> <p>Igualmente, en esta categoría el sujeto proporciona una respuesta para dar cuenta del comportamiento agresivo, pero es claramente inadecuada en el sentido de que es poco o nada informativa; en suma no aporta motivos. En este caso, el sujeto no dice expresamente “no lo sé”. Es como si el sujeto no fuese consciente de que desconoce la respuesta e intenta proporcionar un conato de la misma, pero que es poco o nada informativa.</p> <p>Registro 26: niña, 8 años, 7 meses. P. <i>¿Tú crees que estas cosas pueden ocurrir en un colegio?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Por qué crees que sí?</i> R. <i>Porque hay bacadillos en el colegio.</i></p>
Alumno nuevo	<p>Esta categoría se refiere a un hecho circunstancial: la víctima es un alumno nuevo en el colegio y por ello se convierte en diana de las agresiones.</p> <p>Registro 66: niño, 6 años, 10 meses. P. <i>¿Qué dirías que está pasando en esta historia?</i> R. <i>Que viene este niño, puede ser nuevo en el este cole y como no le conocen...y éste —el cabecilla— se portal mal con él y porque aquí se ríe de él cuando se cae en un charco...</i></p>
NS/NC.	<p>Esta categoría se emplea cuando el alumno al ser preguntado por las posibles razones que pueden dar cuenta de la agresión, responde explícitamente que no lo sabe.</p> <p>Registro 12: niño, 8 años, 5 meses. P. <i>¿Por qué crees que hay niños que se tratan así?</i> R. <i>No sé.</i></p>
Diferencia entre alumnos.	<p>La mala relación entre víctima y agresor/es se debe a que a veces existen diferencias entre los alumnos que provocan enfrentamientos.</p> <p>Registro 84: niña, 6 años, 8 meses.</p>

	<p>P. <i>¿Tú, por qué crees que a veces estas cosas que vemos aquí pasan en los colegios?</i> R. <i>Porque los niños se enfadan.</i></p>
Envidia/rivalidad.	<p>El motivo principal de la agresión se debe a que el agresor/agresores sienten rivalidad/envidia hacia la víctima.</p> <p>Registro 44: niño, 7 años, 1 meses.</p> <p>P. <i>¿Por qué crees que a veces estas cosas pasan?</i> R. <i>Pues porque le tienen envidia.</i></p>
Mala educación recibida	<p>El motivo de la agresión alude a la educación recibida por el agresor.</p> <p>Registro 15: niño, 8 años, 5 meses.</p> <p>P. <i>¿Y por qué crees que pasan?</i> R. <i>Pues, sinceramente, en mi opinión es por la mala educación; porque los niños que reciben una mala educación son como los del pelo amarillo y los que reciben, en cambio, una buena educación, son justamente todo lo contrario.</i></p>
Personalidad de la víctima.	<p>La causa del maltrato se debe a rasgos de personalidad de la víctima.</p> <p>Registro 7: niño, 8 años, 8 meses.</p> <p>P. <i>¿Y por qué crees que sí?</i> R. <i>Porque hay algunas veces, niños un poco así, que se subestiman a ellos mismos.</i></p>
Por diversión de los agresores.	<p>La causa de la agresión reside en el hecho de que a los agresores les divierte.</p> <p>Registro 32: niño, 8 años, 1 mes.</p> <p>P. <i>¿Y por qué crees que pueden pasar?</i> R. <i>Porque puede que estén un poco aburridos y quieran un poco de diversión.</i></p>
No tiene amigos	<p>Los alumnos responden que las agresiones se producen porque la víctima no tiene amigos.</p> <p>Registro 3: niño, 8 años, 3 meses.</p> <p>P. <i>¿Y por qué crees que pueden ocurrir estas cosas?</i> R. <i>Porque no tiene amigos.</i></p>

Los resultados muestran que un 37,5% lo atribuye a la personalidad de los agresores, un 21,7% porque la víctima les cae mal y un 18,3%, no aporta motivos. Otras respuestas significativamente menos frecuentes son que la víctima es un alumno nuevo -5%- , que no lo saben -4,2%- o la existencia de diferencias entre los

alumnos -3,3%- . A continuación mostramos en la figura 5.4 todas las respuestas proporcionadas, así como sus porcentajes correspondientes.

Figura 5.4. *Motivos del maltrato (%).*



No hallamos diferencias estadísticamente significativas con respecto a los motivos esgrimidos en función del género ($p= 0,399$). La siguiente figura muestra el porcentaje exacto en función de esta variable.

Figura 5.5. *Motivos del maltrato en función del género.*

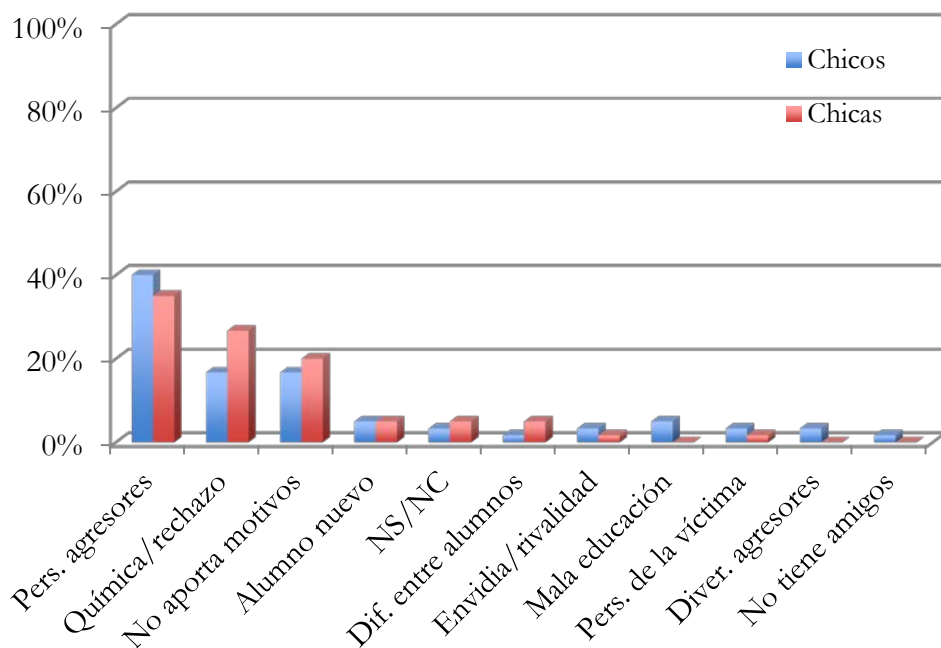


Tabla 5.1. *Motivos del maltrato en función del género en %.*

Motivo	Chico	Chica
Personalidad de los agresores	40	35
Química/rechazo	16,7	26,7
No aporta motivos	16,7	20
Alumno nuevo	5	5
NS/NC	3,3	5
Diferencias entre alumnos	1,7	5
Envidia/rivalidad	3,3	1,7
Mala educación	5	0
Personalidad de la víctima	3,3	1,7
Diversión de los agresores	3,3	0
No tiene amigos	1,7	0

Igualmente, tampoco hallamos diferencias estadísticamente significativas en los motivos esgrimidos en función del curso del alumno ($p=0,119$). No obstante, como apreciamos en la figura 5.6, más de la mitad de los alumnos de 3º de educación infantil aluden a la *personalidad de la víctima* para dar cuenta de la situación maltrato, porcentaje que va disminuyendo de forma paulatina y progresiva en 1º y en 2º de EP., para volver a repuntar en 3º de EP. Por su parte, casi la mitad de los alumnos de 2º de EP aluden al factor *química/rechazo* para explicar la situación de victimización. Finalmente, señalar que los alumnos de 3º de EI son los que más respuestas sin información –no aporta motivos- proporcionan.

Figura 5.6. *Motivos de maltrato en función del curso.*

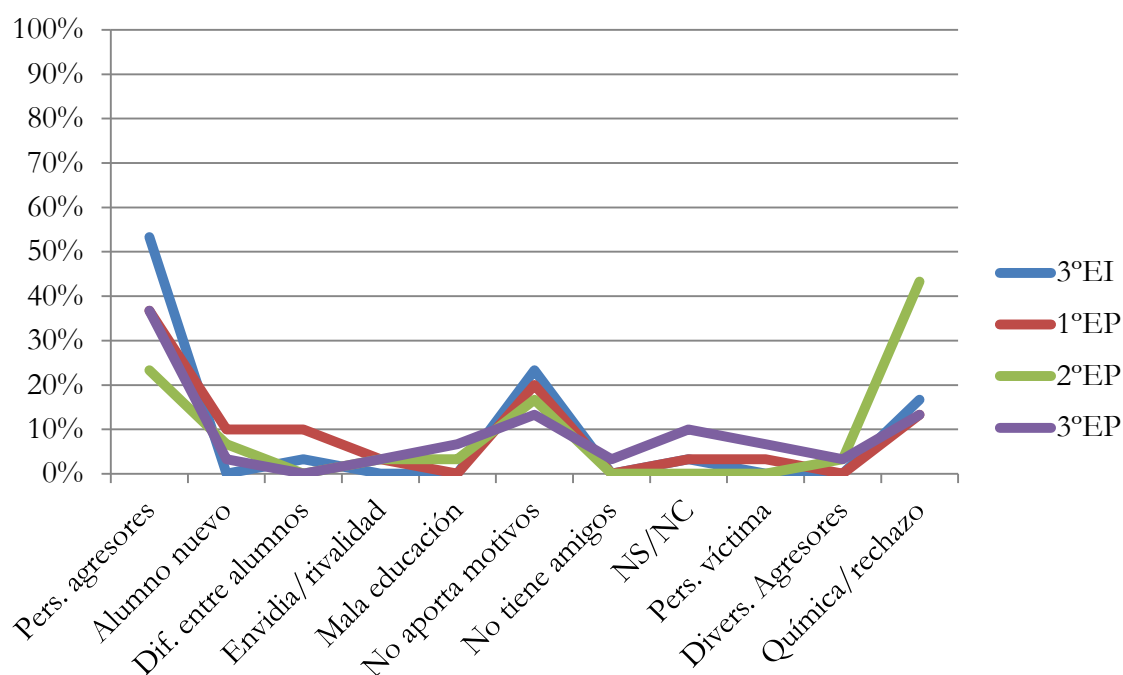


Tabla 5.2. *Motivos de las agresiones según curso en %.*

	3°EI	1°EP	2°EP	3°EP
Personalidad de los agresores	53,3	36,7	23,3	36,7
Alumno nuevo	0	10	6,7	3,3
Diferencia entre alumnos	3,3	10	0	0
Envidia/rivalidad	0	3,3	3,3	3,3
Mala educación	0	0	3,3	6,7
No aporta motivos	23,3	20	16,7	13,3
No tiene amigos	0	0	0	3,3
NS/NC	3,3	3,3	0	10
Personalidad de la víctima	0	3,3	0	6,7
Diversión de los agresores	0	0	3,3	3,3
Química/rechazo	16,7	13,3	43,3	13,3

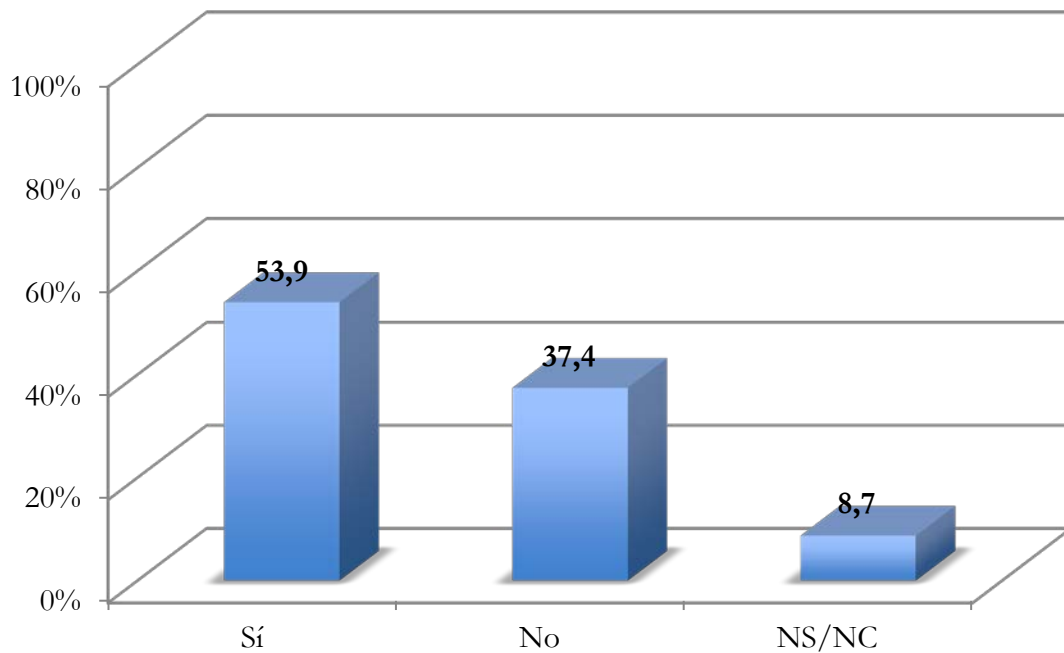
5.1.3. Existencia de antecedentes.

Con relación a la existencia de antecedentes, las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en tres categorías distintas, a saber:

Categoría	Descripción/Ejemplo.
No	El sujeto responde que no ha pasado nada previo entre la víctima y el/los agresores. Por tanto, no proporciona ningún tipo de antecedentes. Registro 51: niña, 7 años, 8 meses. P. <i>¿Tú crees que ha podido ocurrir algo antes entre estos niños para poder entender lo que ahora está pasando?</i> R. <i>No.</i>
Sí	El sujeto piensa que ha ocurrido algo previo entre la víctima y el/los agresores. Registro 18: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Tú crees que ha podido ocurrir algo entre estas niñas para entender lo que está pasando?</i> R. <i>Sí.</i>
NS/NC	El sujeto al ser preguntado por los antecedentes entre víctima y agresor/es, responde de forma explícita que no lo sabe. Registro 86: niña, 6 años, 10 meses. P. <i>¿Tú crees que entre estos niños antes ha pasado algo para que ahora se lleven así?</i> R. <i>No lo sé.</i>

En función de estas categorías que acabamos de describir, el 37,4% de la muestra piensa que no ha habido un conflicto previo y que sí lo ha habido el 53,9%. Por su parte, un 8,7% de los sujetos no sabe o no responde a esta cuestión.

Figura 5.7. *Existencia de antecedentes (%)*.



Existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas proporcionadas en función del género ($p=0,003$): las chicas piensan en mayor medida que los chicos que ha ocurrido algo entre víctima y agresor para dar cuenta de su actual mala relación. Por el contrario, no existen diferencias en función del curso ($p=0,116$). No obstante, como podemos apreciar en la figura 5.9, en el caso de los alumnos de 2º y 3º de EP observamos una clara tendencia a opinar favorablemente sobre la existencia de antecedentes.

Figura 5.8. Existencia de antecedentes en función del género (%).

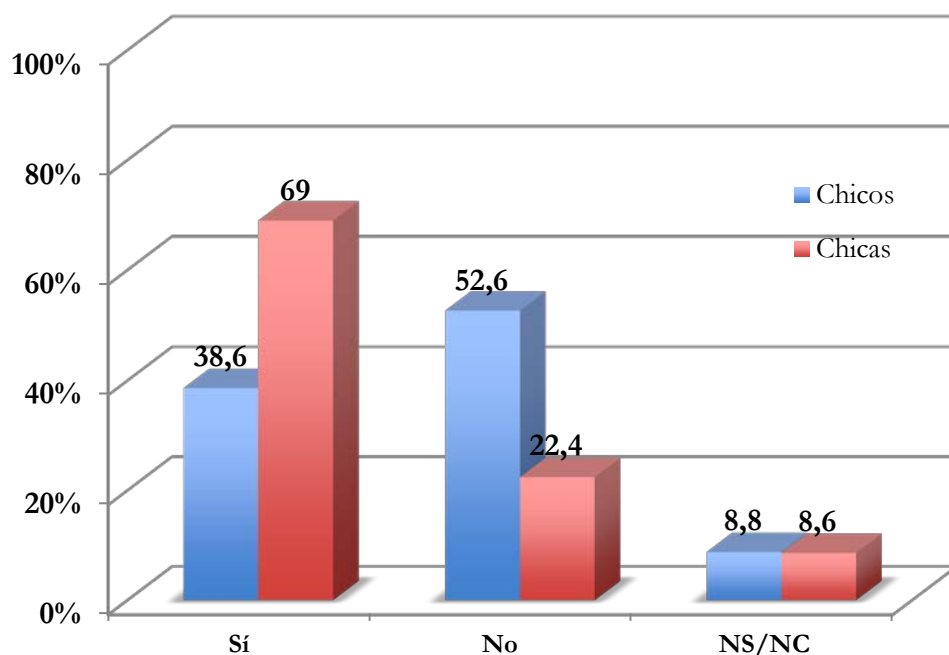
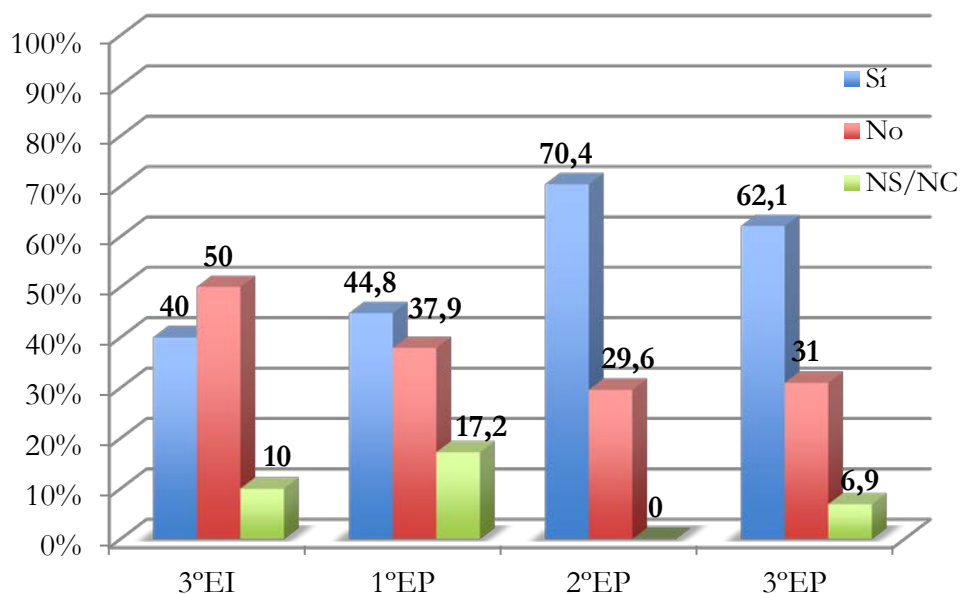


Figura 5.9. Existencia de antecedentes en función del curso (%).



A su vez, dentro del subgrupo de sujetos que pensaban que existían antecedentes, les preguntamos qué creían que podía haber ocurrido. Las respuestas proporcionadas fueron clasificadas en las siguientes categorías:

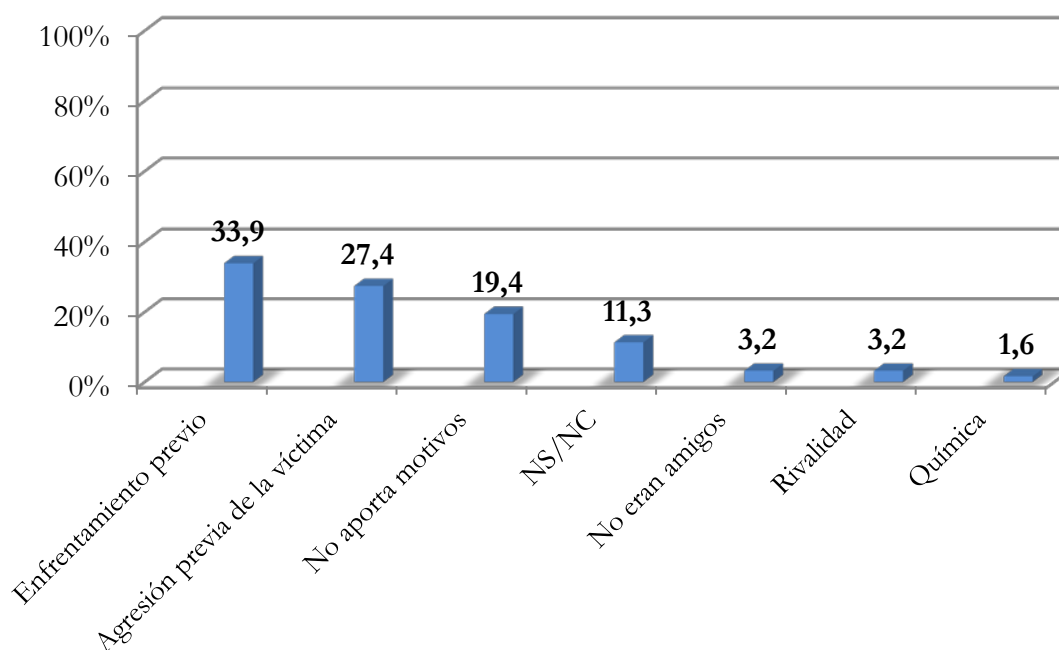
Categoría	Descripción/Ejemplo.
Enfrentamiento previo	En esta categoría se incluyen todas aquellas respuestas que aluden a la posibilidad de que haya habido un enfrentamiento previo entre el agresor y la víctima sin señalar una direccionalidad

	<p>determinada, por ejemplo, del agresor a la víctima o de la víctima al agresor.</p> <p>Registro 20: niña, 9 años, 1 mes.</p> <p>P. <i>¿Crees que puede haber ocurrido algo entre estas niñas, antes, para entender lo que aquí, ahora, está pasando entre ellas?</i> R. <i>Sí.</i> P. <i>¿Qué ha podido pasar?</i> R. <i>Pues que se hayan peleado o algo así.</i></p>
Agresión previa de la víctima	<p>El motivo del maltrato se justifica porque la víctima ha agredido previamente al agresor/agresores.</p> <p>Registro 27: niña, 9 años, 1 mes.</p> <p>P. <i>¿Qué crees que ha podido pasar?</i> R. <i>Pues que antes eran amigos y algo les ha pasado y por eso ya le están haciendo daño a esa niña.</i></p> <p>P. <i>¿Por qué crees que los amigos ahora han dejado de serlo y se meten con ella?</i> R. <i>Pues a lo mejor porque ella habrá hecho algo a los chicos que no les haya gustado.</i> P. <i>Muy bien. ¿Y tú tienes alguna hipótesis de qué es lo que les ha podido hacer ella para ofenderles a ellos?</i> R. <i>Sí.</i> P. <i>¿Qué crees que ha podido hacer ella?</i> R. <i>Les habría podido insultar o pegarles.</i></p>
No aporta motivos	<p>El alumno responde que sí ha pasado algo previamente entre víctima y agresores, pero no aporta motivos o los que proporciona no son coherentes con la pregunta formulada, por ejemplo, porque no hacen referencia a situaciones del pasado, sino más bien al motivo actual del maltrato o simplemente no responden a la pregunta formulada.</p> <p>Registro 94: niño, 5 años, 10 meses.</p> <p>P. <i>¿Sí? ¿Qué crees que ha podido pasar?</i> R. <i>Que ellos se han portado mal y no han pensado si él se lo va a decir a la profe.</i> P. <i>Ya ¿Y tú crees que ha podido pasar algo entre estos niños, antes, que aquí no vemos, para que ahora se lleven así entre ellos?</i> R. <i>Que allí se está riendo.</i></p>
NS/NC	<p>El sujeto al ser preguntado por lo que ha podido pasar, responde que no lo sabe.</p> <p>Registro 12: niño, 8 años, 5 meses.</p> <p>P. <i>¿Qué crees que ha podido pasar?</i> R. <i>No sé.</i></p>
Rivalidad	<p>El motivo de la agresión se debe a que existe una rivalidad entre agresor y víctima. El agresor agrede a la víctima porque este último hace algo mejor que el primero.</p> <p>Registro 39: niño, 8 años, 2 meses.</p> <p>P. <i>Tú crees que ha podido ocurrir algo entre estos niños, antes, para poder entender lo que aquí está pasando?</i> R. <i>Yo creo que sí ¿no?</i></p> <p>P. <i>¿Por ejemplo?</i> R. <i>Unmmm Que, por ejemplo, estos, él</i></p> <p>P. <i>El pelirrojo.</i> R. <i>El pelirrojo, sin querer, les ha dejado mal a él, a él y a él.</i> P. <i>Cuando te refieres a qué les ha dejado mal ¿A que te refieres exactamente?</i> R. <i>Por ejemplo, en los... en los estudios que ellos, él, por ejemplo, el rubio, decía una cosa; no tenía razón, él levantaba la mano —se</i></p>

	<i>refiere a la víctima- y decía lo correcto.</i>
No eran amigos	El sujeto da cuenta del maltrato por el hecho de que agresor y víctima no eran amigos. Registro 40: niño, 8 meses, 1 mes. P. <i>¿Qué crees que ha podido pasar entre ellos?</i> R. <i>Que no eran amigos.</i>
Química	El sujeto da cuenta de la agresión porque no existe afinidad entre agresor/es y víctima. Registro 15: niño, 8 años, 5 meses. P. <i>¿Qué crees que ha podido pasar?</i> R. <i>Pues que antes de que se encontraran en este colegio se veían en el parque, se encontraban por la calle y se vieron algo que al del pelo amarillo no le gustaba lo del rojo y se meten con él, pues seguramente por eso.</i>

En función de estas categorías de respuesta, un 33,9% cree que ha habido un enfrentamiento previo entre la víctima y el agresor, un 27,4% que la víctima ha agredido previamente al agresor, un 19,4%, aunque intenta proporcionar una explicación, apenas concreta y, por tanto, su respuesta no aporta motivos, un 11,3% responde que no sabe qué ha podido pasar. Un 3,2% considera que víctima y agresor no eran amigos previamente y otro 3,2% cree que existe una relación de rivalidad entre ellos. Finalmente, un 1,6% cree que la víctima cae mal al agresor. A continuación presentamos la figura 5.10 con todos los motivos de los antecedentes, así como sus porcentajes de respuesta.

Figura 5.10. *Motivos de los antecedentes (%)*.



No existen diferencias estadísticamente significativas en los motivos aportados en función del género ($p=0,277$), aunque observamos que las chicas mencionan más que los chicos los dos motivos más frecuentemente aludidos. Por otra parte, desde el punto de vista del curso, tampoco existen diferencias significativas ($p=0,092$). No obstante, observamos un incremento paulatino pero constante a medida que subimos de curso para el motivo *agresión previa de la víctima*. Lo mismo podríamos decir para el segundo de los motivos más mencionado, *enfrentamiento previo*, en el que observamos un incremento a medida que subimos de curso si bien éste es más acusado cuando pasamos de 3º de EI a 1º de EP, para después moderarse. Finalmente, señalar que de nuevo los alumnos de 3º de EI son los que menos información aportan en sus respuestas: un 50% de las respuestas de este grupo caen dentro de la categoría *no aporta motivos*.

Figura 5.11. Motivos de los antecedentes en función del género (%).

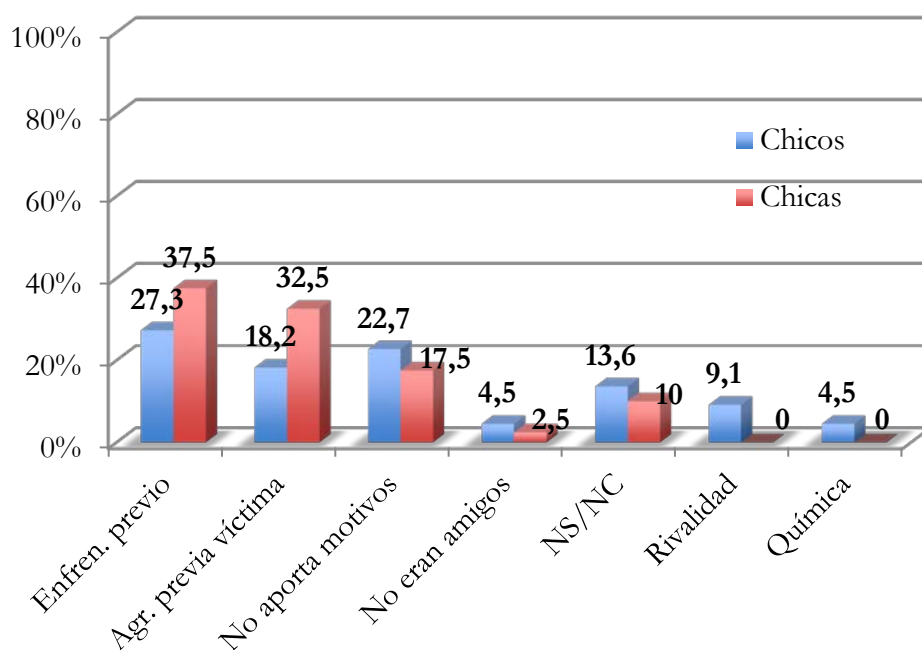


Figura 5.12. Motivo de la antecedentes en función del curso.

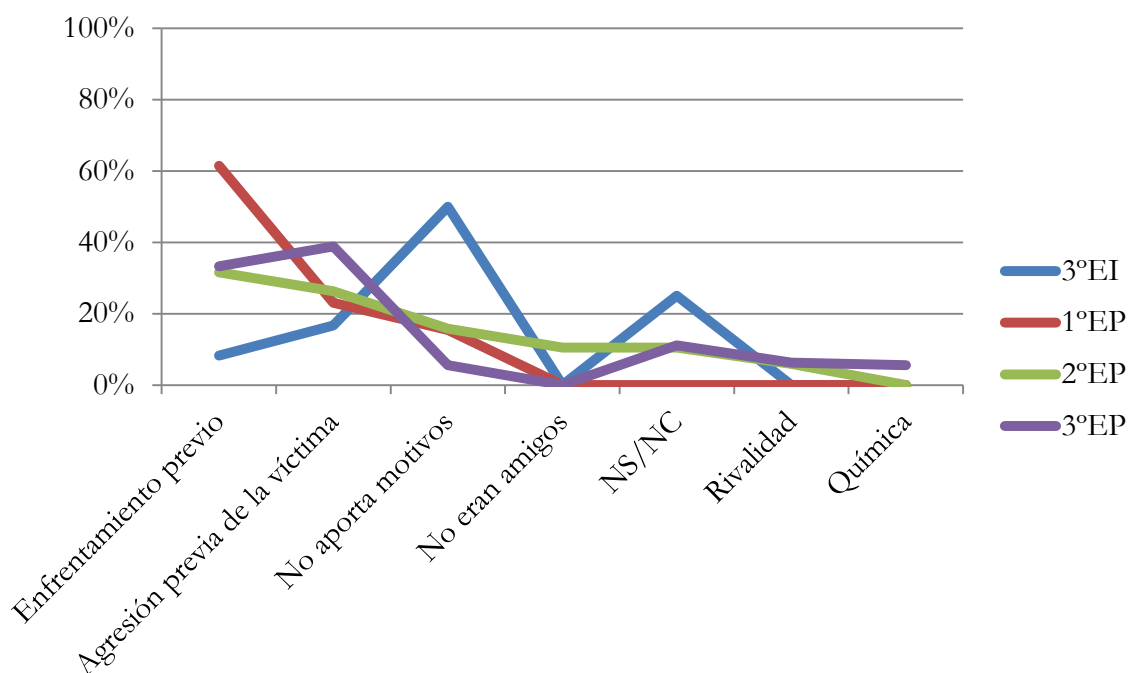


Tabla 5.3. Motivos de los antecedentes según curso (%).

	3°EI	1°EP	2°EP	3°EP
Agresión previa víctima	16,7	23,1	26,3	38,9
Enfrentamiento previo	8,3	61,5	31,6	33,3
No aporta motivos	50	15,4	15,8	5,6
No eran amigos	0	0	10,5	0
NS/NC	25	0	10,5	11,1
Química	0	0	0	5,6
Rivalidad	0	0	5,3	5,6

5.2 Resultados Bloque II: Emociones de los personajes.

Las preguntas de este bloque tenían como fin identificar, a juicio del alumno entrevistado, los sentimientos de la víctima, de las figuras pro-maltrato y del propio sujeto si desempeñase estos roles.

5.2.1.- ¿Cómo crees que se siente la víctima?

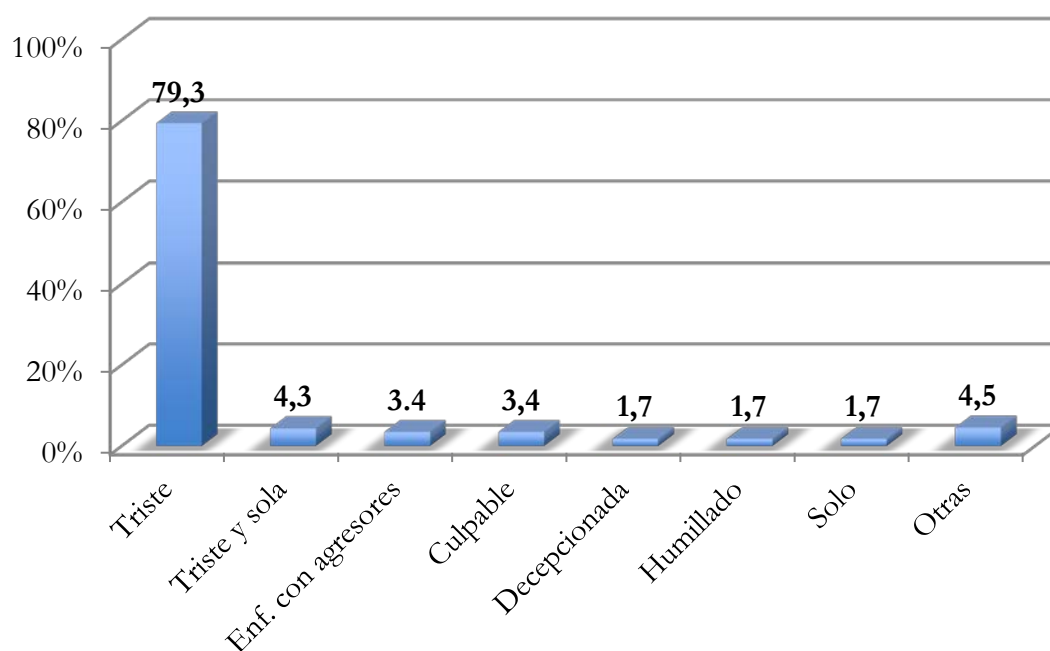
Ante esta pregunta, las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Categoría	Ejemplo
Triste	El sujeto cree que la víctima se siente triste. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses.

	P. <i>¿Tú cómo crees que se siente este niño del pelo rojo?</i> R. <i>Pues... triste.</i>
Triste y sola	El sujeto cree que la víctima se siente triste y sola. Registro 29: niña, 8 años, 8 meses. P. <i>¿Y cómo crees que se siente esta niña rubia?</i> R. <i>Pues muy mal.</i> P. <i>Muy mal ¿qué significa?</i> R. <i>Pues muy mal...</i> P. <i>¿Está triste, contenta, enfadada, sola...?</i> R. <i>Triste y sola.</i>
Enfadada con agresores	El sujeto cree que la víctima está enfadada con agresores. Registro 26: niña, 8 años, 7 meses. P. <i>¿Tú cómo crees que se siente esta niña rubia?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>Mal ¿Qué significa?</i> <i>¿Está enfadada, contenta, triste...?</i> R. <i>Enfadada.</i>
Culpable	El sujeto cree que la víctima se siente culpable. Registro 118: niña, 5 años, 7 meses. P. <i>¿Cómo crees que se siente esta niña rubia?</i> R. <i>Culpable.</i>
Decepcionada con ella misma	El sujeto cree que la víctima se siente decepcionada. Registro 55: niña, 8 años, 1 meses. P. <i>¿Cómo crees que se siente esta niña?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>Mal ¿Qué significa?</i> R. <i>Pues que se siente mal por si ha hecho algo a ellos que no les haya gustado.</i> P. <i>Entonces, está por dentro ¿enfadada, triste, alegre, cómo crees que está la niña rubia?</i> R. <i>Creo que decepcionada con ella misma.</i>
Humillado/a	El sujeto cree que la víctima se siente humillada. Registro 39: niño, 8 años, 2 meses. P. <i>¿Tú cómo crees que se siente este niño, el pelirrojo?</i> R. <i>Humillado.</i>
Sola/o	El sujeto cree que la víctima se siente solo/a. Registro 20: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Cómo crees que se siente esta niña rubia?</i> R. <i>Pues, solitaria porque no tiene casi amigos.</i>
Otras	El sujeto proporciona una respuesta distinta de las anteriores.

Como podemos apreciar en la figura 5.13, el 79,3% de los sujetos considera que la víctima se siente triste, seguida muy de lejos por emociones, tales como, triste y solo -4,3%-, enfadado/a con agresores -3,4%-, culpable -3,4%-, o decepcionada, humillado o solo -1,7%-.

Figura 5.13. Emociones de la víctima (%).



5.2.2.- ¿Por qué crees que la víctima se siente así?

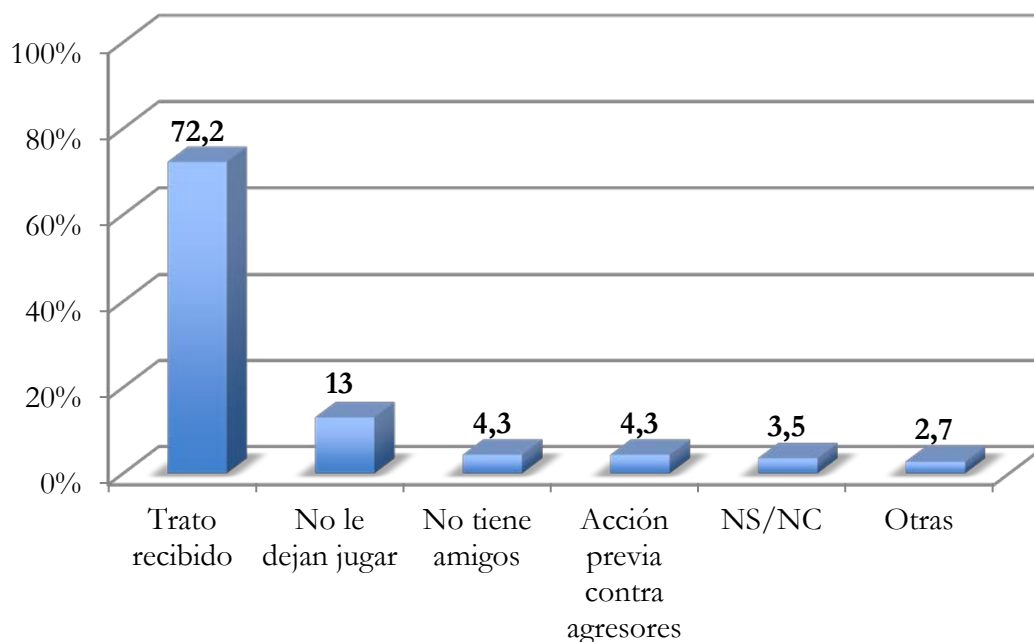
Las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo
Por el trato recibido	El sujeto considera que la víctima se siente de ese modo por el trato recibido. Registro 68: niño, 6 años, 9 meses. P. <i>¿Y por qué crees que está triste?</i> R. <i>Porque no le dejan jugar y porque le quitan el bocadillo...</i>
Porque no le dejan jugar	El sujeto considera que la víctima se siente de ese modo porque no le dejan jugar. Registro 110: niña, 5 años, 10 meses. P. <i>¿Por qué crees que esta triste?</i> R. <i>Porque no le dejan jugar.</i>
Porque no tiene amigos	El sujeto cree que la víctima se siente de ese modo porque no tiene amigos. Registro 20: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Cómo crees que se siente esta niña rubia?</i> R. <i>Pues solitaria porque no tiene casi amigos.</i>
Por acción previa realizada contra los	El sujeto cree que la víctima se siente de ese modo como consecuencia de la acción previa que ha realizado contra las

agresores	figuras pro-maltrato. Registro 118: niña, 5 años, 7 meses. P. <i>¿Por qué crees que se siente culpable?</i> R. <i>Por hacerle burla en el parque.</i>
NS/NC	El sujeto no sabe identificar o, al menos verbalizar, los motivos que dan cuenta de las emociones de la víctima. Registro 4 (niño, 8 años, 10 meses) P. <i>¿Y por qué crees que se siente fatigado?</i> R. <i>No sé... Es que... no sé cómo...</i>
Otras	Alude a motivos no contemplados en las categorías anteriores.

El 72,2% de los alumnos considera se siente de ese modo por el trato recibido, un 13% porque no le dejan jugar, un 4,3% porque no tiene amigos y otro 4,3% por la acción previa realiza contra los agresores. Un 3,5% de los sujetos desconoce los motivos de los sentimientos de la víctima.

Figura: 5.14. *Motivos de las emociones de la víctima (%).*



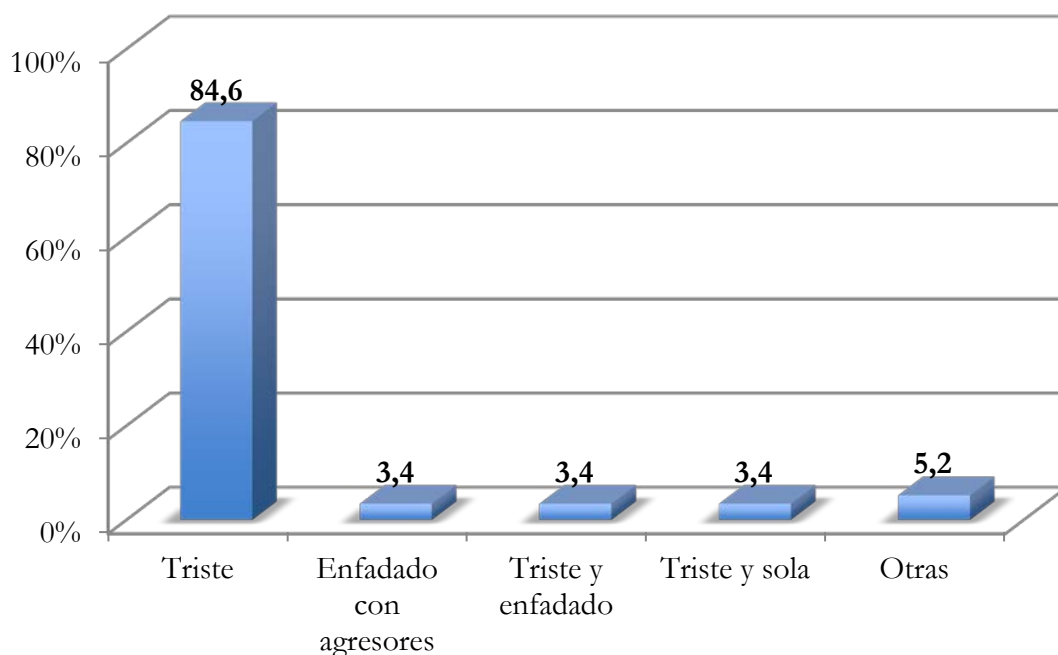
5.2.3.- ¿Cómo te sentirías si te pasase lo mismo que a la víctima?

Las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/Ejemplo
Triste	El sujeto responde que si a él/ella le pasasen las cosas que le ocurren a la víctima, él/ella se sentiría triste. Registro 115: niña, 5 años, 7 meses. P. <i>Y si tú fueras esta niña rubia y te pasasen estas cosas ¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Triste.</i>
Triste y enfadado con agresor/es	El sujeto responde que si a él/ella le pasasen las cosas que le ocurren a la víctima, él/ella se sentiría triste y enfadado. Registro 15: niño, 8 años, 5 meses. P. <i>Si a ti te pasasen estas cosas que le están pasando al niño del pelo rojo ¿Tú cómo te sentirías?</i> R. <i>Pues mal.</i> P. <i>Mal ¿qué significa: triste, contento, enfadado...?</i> R. <i>Muy triste. Primero triste seguido de un poco, bueno..., muy enfadado.</i>
Triste y sola.	El sujeto responde que si a él/ella le pasasen las cosas que le ocurren a la víctima, él/ella se sentiría triste y solo/a. Registro 29: niña, 8 años, 8 meses. P. <i>Si tú fueras esta niña rubia y te pasasen estas cosas, ¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Pues triste y sola.</i>
Enfadado con agresor/es	El sujeto responde que si a él/ella le pasasen las cosas que le ocurren a la víctima, él/ella se sentiría enfadado con agresores. Registro 78: niña, 6 años, 10 meses. P. <i>Si tú fueras esta niña rubia ¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>¿Mal, a qué te refieres?</i> R. <i>A que me enfadaría con ella.</i>
Otras	El sujeto responde que si a él/ella le pasasen las cosas que le ocurren a la víctima, él/ella se sentiría de una forma distinta de las recogidas en las anteriores categorías.

El 84,6% afirma que se sentiría triste, seguido muy de lejos por otras emociones, tales como, triste y enfadado con los agresores -3,4%-, triste y solo -3,4%-, o enfadado con los agresores -3,4%-.

Figura 5.15. *Sentimientos del alumno si fuera la víctima (%)*.



5.2.4.- ¿Por qué te sentirías de ese modo?

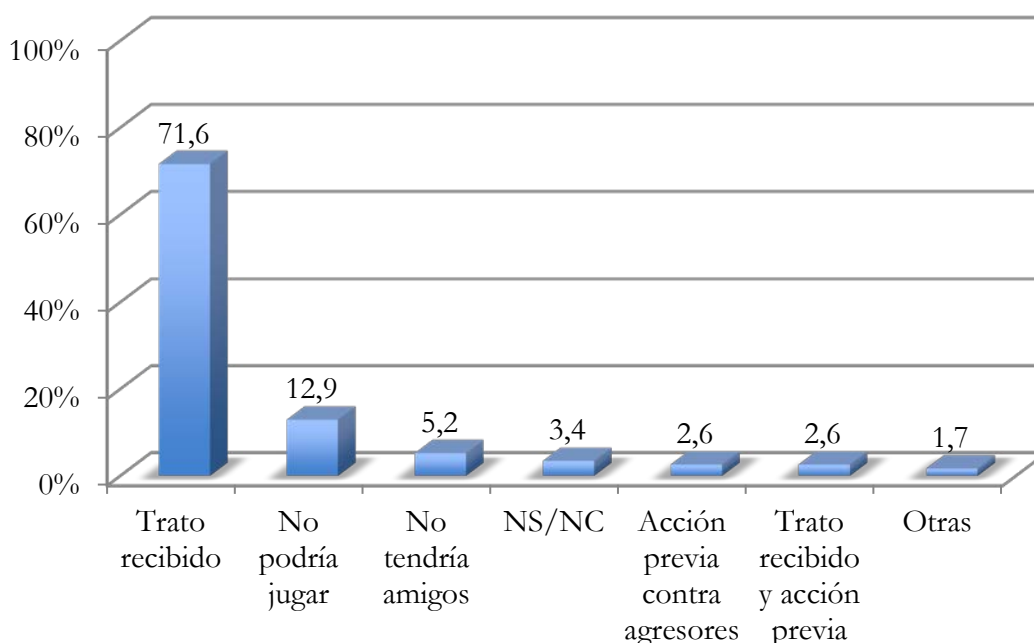
Las respuestas de los alumnos fueron categorizadas en:

Categoría	Descripción/Ejemplo
Por el trato recibido	El sujeto responde que se sentiría de ese modo por el trato recibido. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses. P. <i>¿Y por qué te sentirías así?</i> R. <i>Porque no me dejan jugar y me quitan...y me empujan...</i>
Porque no podría jugar	El sujeto responde que se sentiría de ese modo por que no podría jugar. Registro 6: niño, 8 años, 4 meses. P. <i>Por qué te sentirías triste si te pasase a ti eso?</i> R. <i>Porque si no, no podríamos jugar.</i>
Porque no tendría amigos	El sujeto responde que se sentiría de ese modo porque no tendría amigos. Registro 17: niña, 8 años, 10 meses. P. <i>¿Por qué te sentirías defraudada?</i> R. <i>Porque no tendría amigos.</i>
Por trato recibido y acción previa realizada	El sujeto responde que se sentiría de ese modo por el trato recibido y la acción previa que ha realizado contra los

	agresores. Registro 27: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Y por qué te sentirías así?</i> R. <i>Pues porque yo he pegado a esos niños y porque ahora me están haciendo cosas a mí.</i>
Otras	El sujeto responde que se sentiría de ese modo por motivos diferentes a los aludidos en las anteriores categorías.

El 71,6% dice que se sentiría así por el trato recibido, un 12,9% porque no podría jugar y un 5,2% porque no tendría amigos, un 3,4% NS/NC, un 2,6% por la acción previa realizada contra los agresores y otro 2,6% por el trato recibido y por la acción previa realizada contra los agresores.

Figura 5.16. *Motivos de las emociones del sujeto si le ocurriera lo que a la víctima (%).*



5.2.5.- ¿Cómo crees que se sienten los agresores?

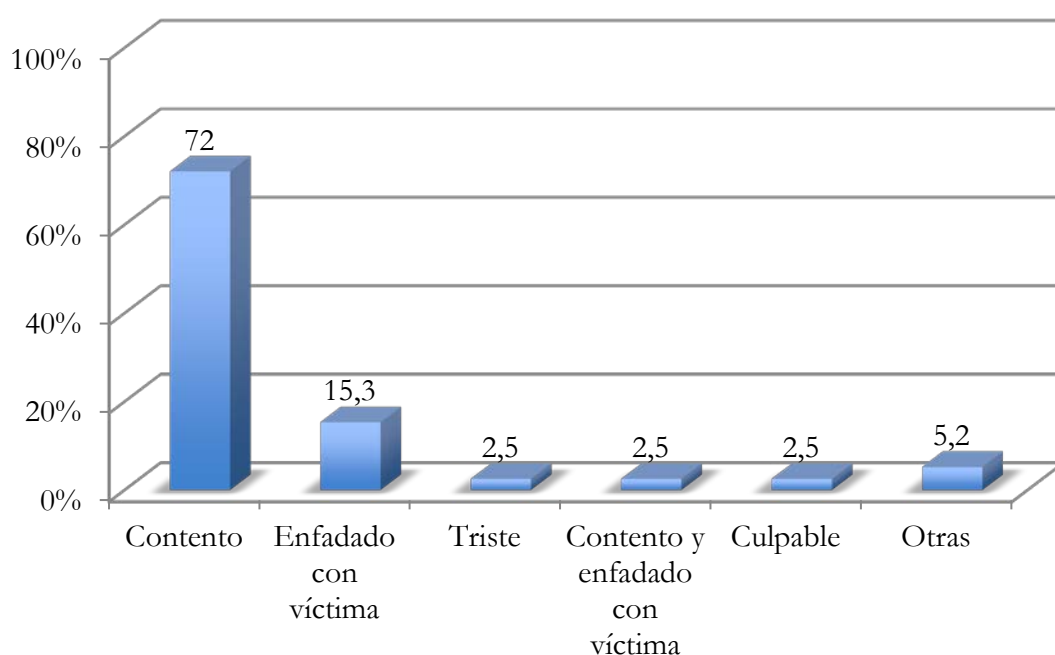
Las respuestas fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/Ejemplo
Felices/Contentos	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten felices/contentos. Registro 3: niño, 8 años, 3 meses. P. <i>Y ahora, estos niños de aquí ¿Cómo crees que se sienten?</i> R. <i>Bien.</i> P. <i>Cuando dices bien. ¿A qué te refieres? ¿A que están contentos, tristes,</i>

	<i>enfadados...? R. Contentos.</i>
Enfadados	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten enfadados. Registro 18: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Tú cómo crees que se sienten estos niños? R. Enfadados.</i>
Tristes	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten tristes. Registro 42: niño, 7 años, 6 meses. P. <i>¿Tú cómo crees que se sienten estos niños? R. Tristes.</i>
Contentos y enfadados	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten contentos y enfadados. Registro 120: niña, 5 años, 9 meses. P. <i>¿Cómo crees que se sienten estos niños? ¿están contentos, tristes...? R. Estos están contentos y éstos están enfadados.</i>
Arrepentidos/culpables	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten arrepentidos. Registro 23: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Y cómo crees que se sienten estos niños? R. Pues un poco arrepentidos, creo...</i>
Otras	El sujeto considera que las figuras pro-maltrato se sienten de una forma diferente a las referidas en las anteriores categorías.

El 72% cree que están contentos, un 15,3% enfadados con la víctima, un 2,5% tristes, otro 2,5% cree que están contentos y enfadados con la víctima. El 2,5% de la muestra cree que se siente arrepentido/culpable y un 5,2% menciona otras emociones diferentes de las anteriores.

Figura 5.17. Emociones de los agresores (%).



5.2.6.- ¿Por qué crees que los agresores se sienten de ese modo?

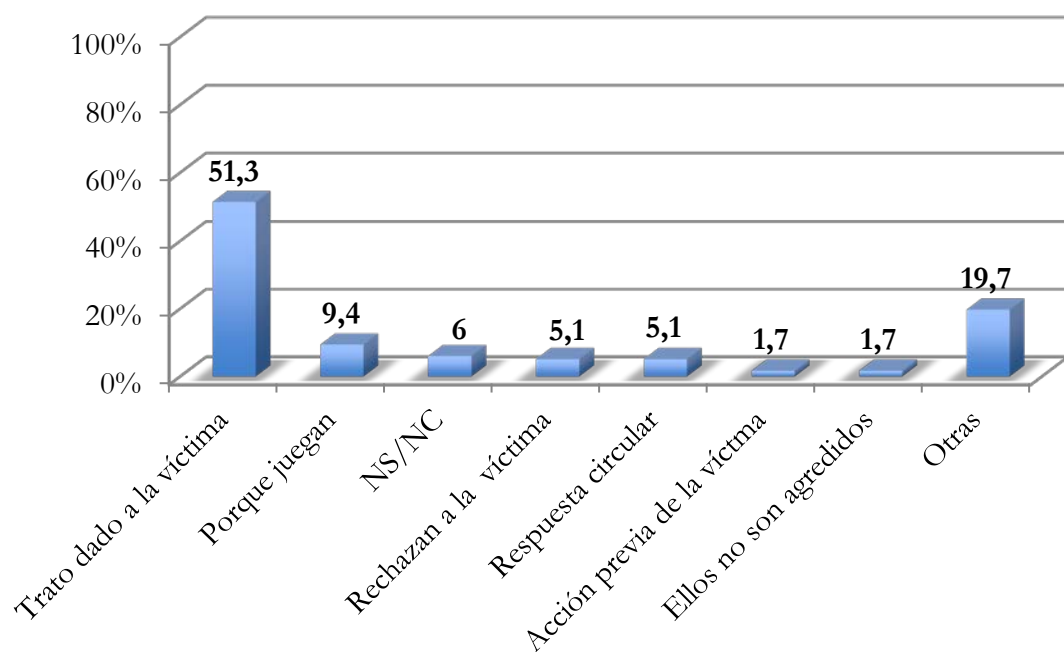
Las respuestas de los alumnos fueron clasificadas del siguiente modo:

Categoría	Descripción/ejemplo
Por el trato dado a la víctima	El sujeto dice que los agresores se sienten de ese modo por el trato que están dado a la víctima. Registro 29: niña, 8 años, 8 meses. P. <i>¿Y por qué crees que está contentos?</i> R. <i>Porque le rompen todo y se siente mejor.</i>
Porque juegan	El sujeto dice que los agresores se sienten de ese modo porque ellos están jugando. Registro 58: niña, 7 años, 11 meses. P. <i>¿Y por qué crees que están contentos?</i> R. <i>Porque entre ellos juegan.</i>
NS/NC	El sujeto dice que no sabe por qué los agresores se sienten de ese modo. Registro 40: niño, 8 años, 1 mes. P. <i>Enfadados con el niño pelirrojo ¿Por qué crees que están enfadados?</i> R. <i>No lo sé.</i>
Porque rechazan a la víctima	El sujeto cree que los agresores se sienten de ese modo porque rechazan a la víctima, es decir, no quieren incluir a la víctima dentro de su grupo, sino más bien todo lo contrario, excluirla.

	<p>Registro 35: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Y por qué crees que se sienten bien?</i> R. <i>Porque a lo mejor es que ellos no quieren que él juegue.</i></p>
Respuesta circular	<p>El sujeto proporciona una respuesta circular, es decir, dice que los agresores sienten ese modo porque están de ese modo.</p> <p>Registro 25: niña, 8 años, 7 meses. P. <i>¿Y por qué crees que se sienten contentos?</i> R. <i>Porque están sonriendo y tienen cara de alegría.</i></p>
Porque ellos no son agredidos	<p>El sujeto cree que los agresores se sienten de ese modo porque ellos no son objeto de agresiones.</p> <p>Registro 11: niño, 8 años, 9 meses. P. <i>¿Y por qué crees que se sienten así??</i> R. <i>Porque a ellos no les hacen nada.</i></p>
Otras	<p>El sujeto proporciona una respuesta diferente de las apuntadas más arriba.</p>

Más de la mitad de la muestra -51,3%- señala que los agresores se sienten así por el trato dado a la víctima, un 9,4% porque ellos pueden jugar y un 6% no saben identificar los motivos. Otros motivos proporcionados son porque rechazan a la víctima -5,1%- o proporcionan una respuesta circular -5,1%-. Finalmente, el 1,7% de los sujetos aluden a causas, tales como, acción previa de la víctima o porque los agresores no son a su vez agredidos.

Figura 5.18. *Motivos de las emociones de los agresores (%).*



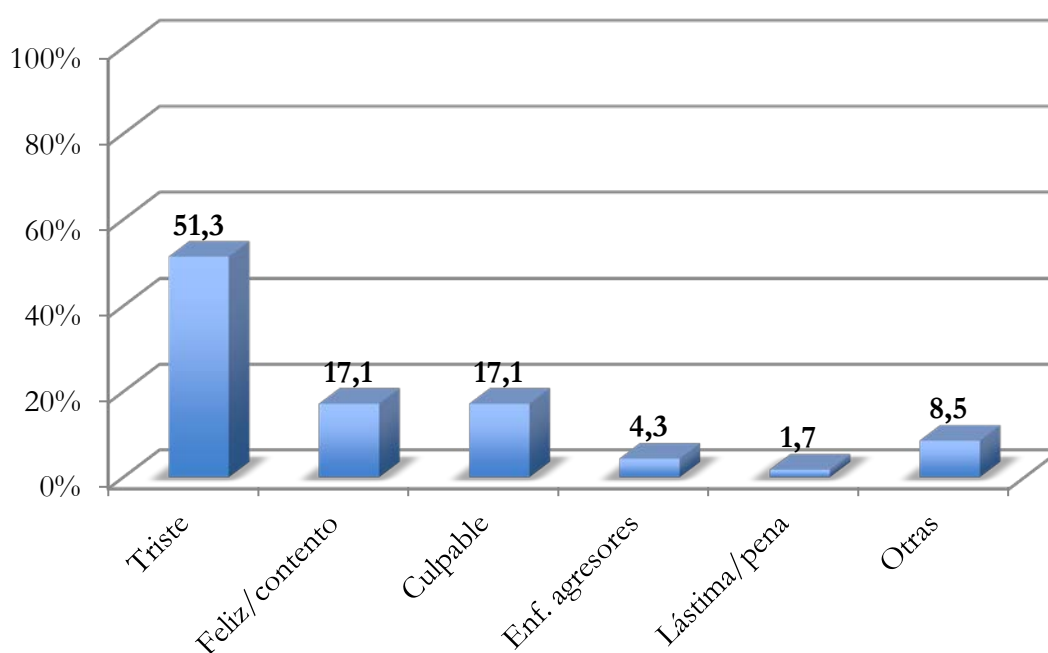
5.2.7.- ¿Cómo te sentirías si tú fueras uno de los agresores y le hicieras esas cosas a ese niño/a?

Sus respuestas fueron clasificadas del siguiente modo:

Categoría	Descripción/Ejemplo.
Triste	El sujeto dice que si él/ella fuera uno de los agresores, se sentiría triste. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses. P. <i>Si tú fueras uno de estos tres niños y le hicieras estas cosas al niño de pelo rojo ¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>¿Mal, qué significa?</i> R. <i>Muy mal...</i> P. <i>¿Pero estarías contento, triste, enfadado...?</i> R. <i>Triste.</i>
Feliz/Contento	El sujeto dice que si él/ella fuera uno de los agresores, se sentiría feliz/contento. Registro 6: niño, 8 años, 4 meses. P. <i>Y si tú fueras un niño de estos, uno de estos niños...¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Alegre.</i>
Culpable	El sujeto dice que si él/ella fuera uno de los agresores, se sentiría culpable. Registro 4: niño, 8 años, 10 meses. P. <i>Si tú fueras uno de estos niños ¿tú cómo te sentirías?</i> R. <i>Mal...en el sentido de no lo tendría que hacer...Eso.</i> P. <i>Y... ¿Por qué te sentirías mal?</i> R. <i>Porque le he hecho muchas cosas a un niño que no me hacía nada.</i>
Enfadado con agresores	El sujeto dice que si él/ella fuera uno de los agresores, se sentiría enfadado con los agresores. Registro 74: niño, 6 años, 4 meses. P. <i>Si tú fueras uno de estos tres niños y le hicieras estas cosas al niño del pelo rojo ¿tú cómo te sentirías?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>¿Mal qué significa, triste, contento, enfadado...?</i> R. <i>Enfadado.</i> -en la entrevista se aprecia que se refiere a que estaría enfadado con los agresores por el trato dado a la víctima-
Lástima/pena	El sujeto dice que si él/ella fuera uno de los agresores, sentiría lástima/pena. Registro 14: niño, 8 años, 11 meses. P. <i>Si tú fueras uno de estos niños y le hicieras estas cosas al niño del pelo rojo ¿Cómo te sentirías?</i> R. <i>Mal.</i> P. <i>¿Mal qué significa?</i> R. <i>Que me daría pena.</i>
Otras	El sujeto menciona otras emociones distintas de las anteriores.

El 51,3% responde que se sentiría triste, el 17,1% contento, otro 17,1% culpable, un 4,3% enfadado con los agresores, un 1,7% lástima/pena.

Figura 5.19. Emociones del sujeto si fuera uno de los agresores (%).



5.2.8.- ¿Por qué se sentiría de ese modo si fueras uno de los agresores?

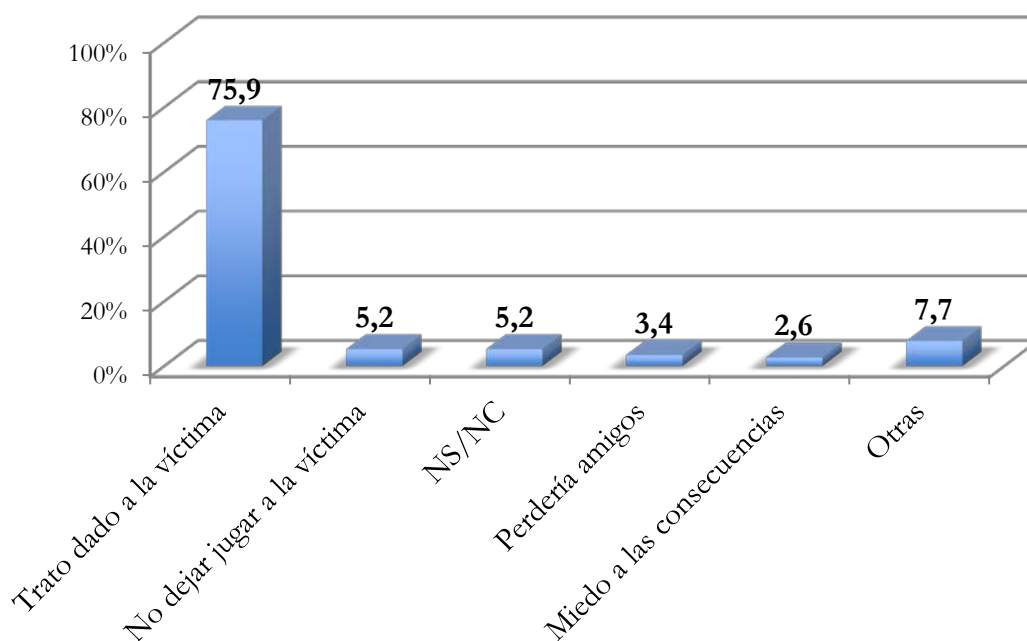
Con relación a los motivos por los que el sujeto se sentiría de la manera descrita si fuera uno de los agresores, las respuestas fueron categorizadas en:

Categoría	Descripción/Ejemplo
Por el trato dado a la víctima.	El sujeto dice que si fuese él/la agresor/agresora se sentiría de ese modo por el trato dado a la víctima. Registro 9: niño, 9 años, 0 meses. P. ¿Y por qué te sentirías así? R. Pues porque me he metido con un niño y porque le chincho yo y no nadie más.
NS/NC	El sujeto no sabe por qué dice que se sentiría de ese modo si fuese el/la agresor/agresora. Registro 73: niño, 7 años, 0 meses. P. ¿Y por qué estarías enfadado? R. No lo sé.
Perdería a amigos	El sujeto dice que si fuese al/la agresor/agresora se sentiría de ese modo porque perdería a un amigo. Registro 85: niña, 6 años, 6 meses. P. ¿Y por qué? R. Porque cada vez que haces eso pierdes a un amigo.
Miedo a las	El sujeto dice que si fuese el/la agresor/agresora se sentiría de ese modo por miedo a las consecuencias.

consecuencias	Registro 8: niño, 8 años, 11 meses. P. <i>Ya, pero ¿por qué te sentirías triste si hicieras estas cosas al niño del pelo rojo?</i> R. <i>Porque la profe me castigaría y mis padres me pegarían.</i>
Otros	El sujeto proporciona una respuesta diferente de las anteriores.

El 75,9% responde por el trato dado a la víctima, el 5,2% por no dejar jugar a la víctima, otro 5,2% no lo sabe, un 3,4% porque perdería amigos y un 2,6% por miedo a las consecuencias.

Figura 5.20. Emociones del sujeto si fuera uno de los agresores (%).



Desde el punto de vista del género, no existen diferencias estadísticamente significativas con relación a) a las emociones de la víctima ($p=0,083$), b) los motivos ($p=0,226$), c) las emociones del alumno si él/ella fuera la víctima ($0,091$), d) ni en los motivos esgrimidos ($0,232$), e) a las emociones de las figuras pro-maltrato ($p=0,727$), f) ni en los motivos de dichas emociones ($p=0,342$). Finalmente, cuando le pedimos al sujeto que se ponga en el lugar del agresor, tampoco hallamos diferencias significativas en las emociones ($p=0,511$), ni en los motivos ($p=0,501$).

Desde el punto de vista del curso, no hallamos diferencias en las respuestas referidas a) a las emociones de la víctima ($p=0,268$), b) en los motivos mencionados para dar cuenta de las mismas ($p=0,769$) b) en las emociones del sujeto si él/ella fuera la víctima ($p=0,494$), pero sí en los motivos aludidos ($p=0,047$). Concretamente, los alumnos de 3º de EI, proporcionan significativamente más respuestas del tipo *porque no podría jugar*, así como *NS/NC*. Por su parte, los alumnos

de 3º de EP responden significativamente más que el resto de los cursos que ellos se sentirían de ese modo-*porque no tendrían amigos*.

Cuando le preguntamos al sujeto por las emociones de las figuras pro-maltrato, no existen diferencias significativas en las emociones aludidas, ($p=0,485$), ni tampoco en los motivos ($p=0,253$). Finalmente, cuando le pedimos al sujeto que se ponga en el lugar de los agresores, de nuevo no hallamos diferencias significativas ni en las emociones ($p= 0,173$), ni en los motivos ($p=0,331$).

Figura 5.21. *Motivos de la emoción si el sujeto fuese víctima según curso.*

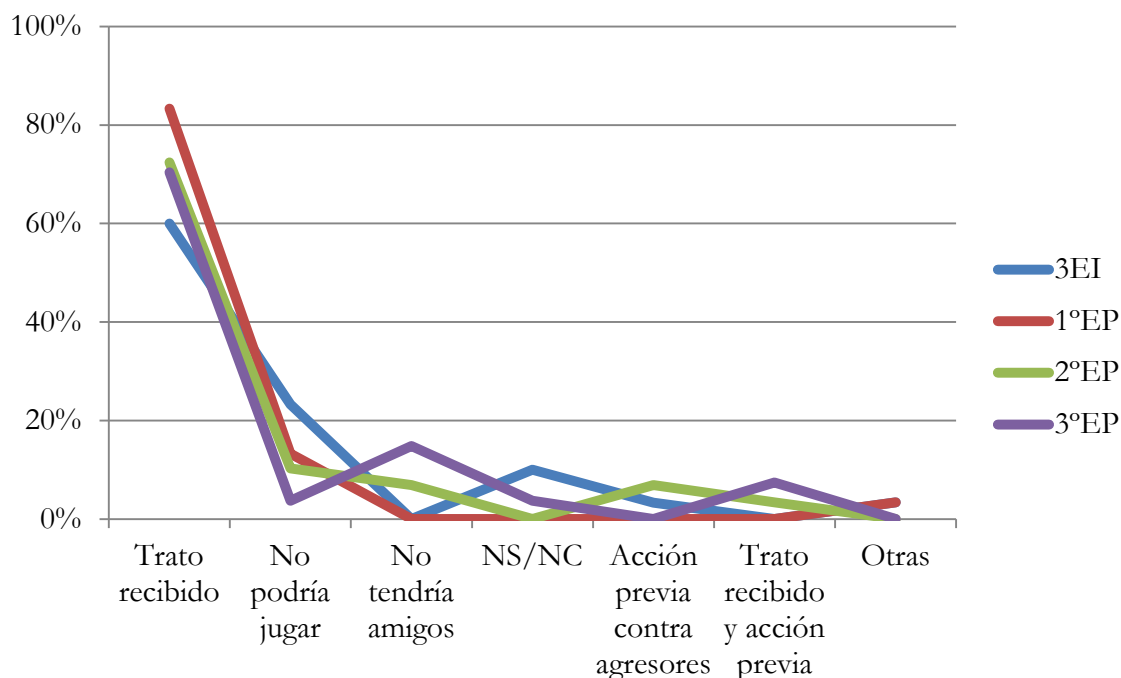


Tabla 5.4. *Razón de las emociones del sujeto si fuera víctima (%).*

	3ºEI	1ºEP	2ºEP	3ºEP
Trato recibido	60	83,3	72,4	70,4
No podría jugar	23,3	13,3	10,3	3,7
No tendría amigos	0	0	6,9	14,8
NS/NC	10	0	0	3,7
Acción previa contra agresores	3,3	0	6,9	0
Trato recibido y acción previa	0	0	3,4	7,4
Otras	10,8	3,4	7	0

5.3.-Bloque III. Emociones Morales.

Las cuestiones del bloque III tenían como fin saber en qué medida, desde la óptica de los alumnos, una serie de emociones morales, a saber, culpabilidad, vergüenza, indiferencia y orgullo, se asociaban a las diferentes figuras representadas en las escenas de maltrato.

5.3.1.- ¿Quién se siente culpable?

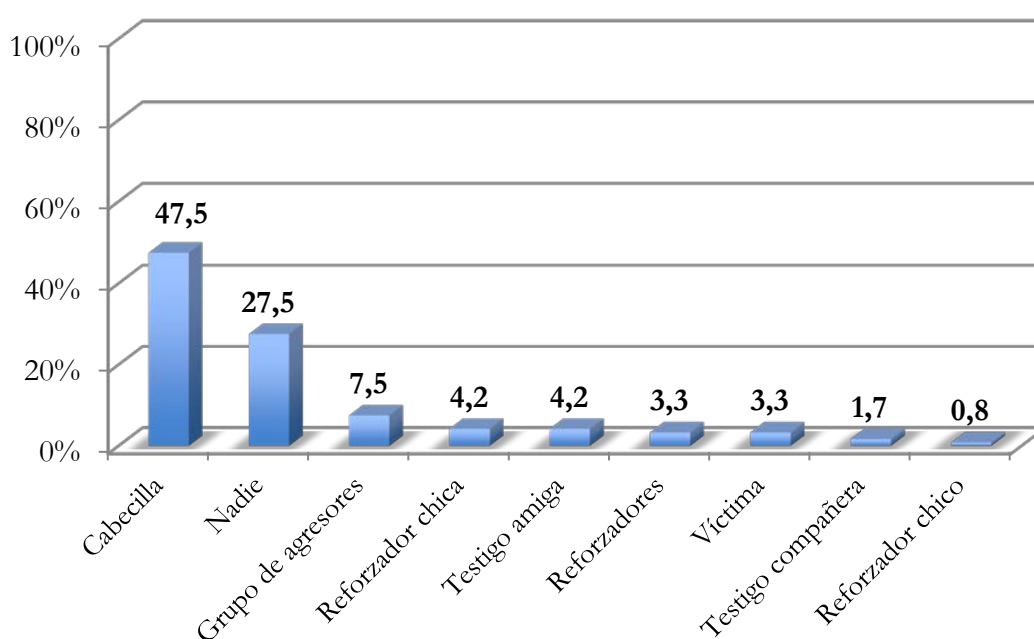
Con relación a la emoción de culpabilidad, las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías de respuesta:

Categoría	Descripción/ejemplo
Cabecilla	El sujeto dice que el cabecilla se siente culpable. Registro 40: niño, 8 años, 1 mes. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse culpable?</i> R. <i>Sí, este.</i> -señalando al cabecilla-
Nadie	El sujeto dice que nadie se siente culpable. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses. P. <i>Pero quiero decir que si hay alguien que se sienta culpable, es decir, que se sienta mal consigo mismo.</i> R. <i>No.</i>
Grupo de agresores	El sujeto dice que el grupo de agresores/figuras pro-maltrato se sienten culpables. Registro 33: niño, 8 años, 3 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse culpable?</i> R. <i>El niño...Estos tres.</i>
Testigo amiga	El sujeto dice que la testigo amiga se siente culpable. Registro 3: niño, 8 años, 3 meses. P. <i>¿Oye, tú crees que algún niño de estos que hay aquí puede sentirse culpable, es decir, puede sentirse mal porque sabe que está haciendo algo malo?</i> R. <i>Señala con el dedo.</i> P. <i>¿Esta niña? ¿Esta niña con la que está hablando el protagonista?</i> R. <i>Sí.</i>
Reforzador chica	El sujeto dice que el reforzador chica se siente culpable. Registro 21: niña, 8 años, 5 meses. P. <i>Vale. ¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse culpable, es decir, que se sienta mal consigo misma o mismo porque sabe que ha hecho algo que no debe?</i> R. <i>Sí, ella.</i> P. <i>¿Esta niña de morado, con el vestido estrellado?</i> R. <i>Sí.</i>
Reforzadores	El sujeto dice que ambos reforzadores se sienten culpables. Registro 42: niño, 7 años, 6 meses. P. <i>Vale. ¿Tú crees que hay aquí alguien que pueda sentirse culpable, es decir, que se sienta mal porque sabe que está haciendo cosas que no debe?</i> R. <i>Pues éstos.</i>

	P. <i>¿Quién?</i> R. <i>El del pelo negro y la chica.</i>
Víctima	El sujeto dice que la víctima se siente culpable. Registro 49: niña, 7 años, 7 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño de esta historia que pueda sentirse culpable, es decir, que se sienta mal consigo misma porque sabe que está haciendo algo que no debe?</i> R. <i>Pues esta niña.</i> P. <i>¿La niña rubia?</i>
Testigo compañera	El sujeto dice que la testigo compañera se siente culpable. Registro 31: niño, 7 años, 4 meses. P. <i>Vale, él está feliz ¿pero hay alguien que se siente culpable, que se sienta mal porque está haciendo cosas malas?</i> R. <i>¿De esta fotografía?</i> P. <i>No, de todas, de toda la historia.</i> R. <i>Creo que este.</i> P. <i>El niño del jersey rojo cuando el rubio le rompe el dibujo ¿Crees que se siente culpable?</i> R. <i>No, no, éste.</i> P. <i>¡Ah, la niña de la diadema!</i>
Reforzador chico	El sujeto dice que el reforzador chico se siente culpable. Registro 94: niño, 5 años, 10 meses. P. <i>¿Tú crees que aquí alguno de estos niños se puede sentir culpable, es decir, que se siente mal porque sabe que está haciendo cosas que no debe?</i> R. <i>Asiente con la cabeza.</i> P. <i>¿Sí? ¿Quién?</i> R. <i>Éste.</i> P. <i>¿El niño del jersey rojo? ¿Por qué crees que ese niño se siente culpable?</i>

Como apreciamos en la figura 5.22, el 47,5% de los sujetos consideran que el cabecilla se siente culpable, seguido de un 27,5% que considera que ninguno de los personajes se siente de este modo. Un 7,5% de los sujetos sostiene que este sentimiento es extensible tanto al cabecilla como a los ayudantes, un 4,2% cree se siente así la chica que actúa como reforzadora y otro 4,2% la testigo amiga. Un 3,3% ambos reforzadores y otro 3,3% considera que es la víctima quien se siente culpable, un 1,7% la testigo compañera de clase y un 0,8% el reforzador chico.

Figura 5.22. ¿Quién se siente culpable? (%).



5.3.2.- ¿Por qué se siente culpable?

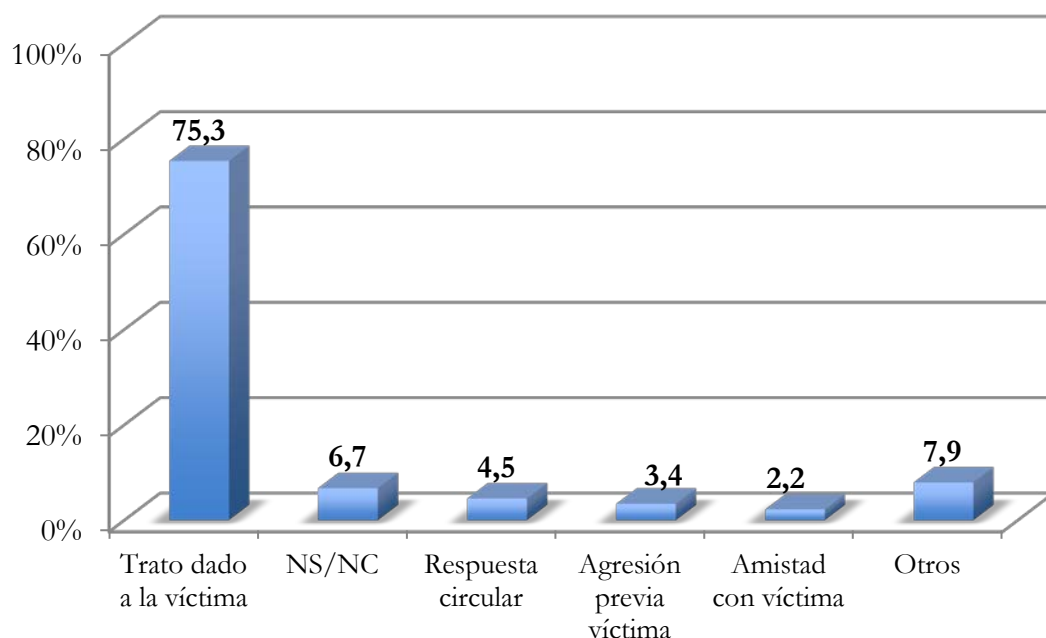
Con relación a los motivos que esgrimen para dar cuenta del sentimiento de culpabilidad del personaje elegido, las repuestas fueron agrupadas bajo las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Por el trato dado a la víctima	El sujeto considera que el personaje elegido se siente culpable por el trato dado a la víctima. Registro 8: niño, 8 años, 11 meses. P. <i>El niño del pelo rubio ¿por qué crees que el niño del pelo rubio se siente culpable?</i> R. <i>Porque le está rompiendo cosas, no le deja jugar...</i>
NS/NC	El sujeto no sabe por qué el personaje elegido se siente culpable. Registro 5: niño, 9 años, 0 meses. P. <i>¿Por qué crees que se puede sentir culpable?</i> R. <i>Tampoco lo sé.</i>
Respuesta circular	El sujeto proporciona una repuesta en la que tiende a justificar la emoción de los personajes del cómic aludiendo al dibujo y/o a su expresión facial, no refiriéndose a las acciones desarrolladas. Registro 76: niña, 6 años, 6 meses. P. <i>¿Por qué crees que se siente culpable?</i> R. <i>Porque le está mirando y se sien...y se mira así...un poco triste.</i>

Agresión previa de la víctima	<p>El sujeto considera que el personaje elegido -la víctima- se siente culpable por la agresión previa contra los agresores.</p> <p>Registro 27: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>La niña rubia crees que se siente culpable ¿por qué?</i> R. <i>Porque ella seguro que les habrá hecho algo a estos niños y por eso ha causado que estos niños le hagan daño a ella.</i></p>
Amistad con la víctima	<p>El sujeto considera que el personaje elegido se siente culpable porque es amigo de la víctima.</p> <p>Registro 31: niño, 7 años, 4 meses. P. <i>La niña de la diadema ¿por qué crees que esa niña se siente culpable?</i> R. <i>Porque es su amiga -de la víctima-.</i></p>
Otras	El sujeto señala motivos diferentes de los indicados más arriba.

El 75,3% de los sujetos de la señala que el personaje seleccionado se siente culpable por el trato dado a la víctima, seguida muy de lejos de otros motivos, tales como, 6,7% NS/NC, un 4,5% proporciona una respuesta circular, un 3,4% por la agresión previa de la víctima, 2,2% por amistad con la víctima. El 7,9% señala otros motivos distintos de los anteriores.

Figura 6.23. *Motivos para sentir culpabilidad (%).*



5.3.3.- ¿Quién siente vergüenza?

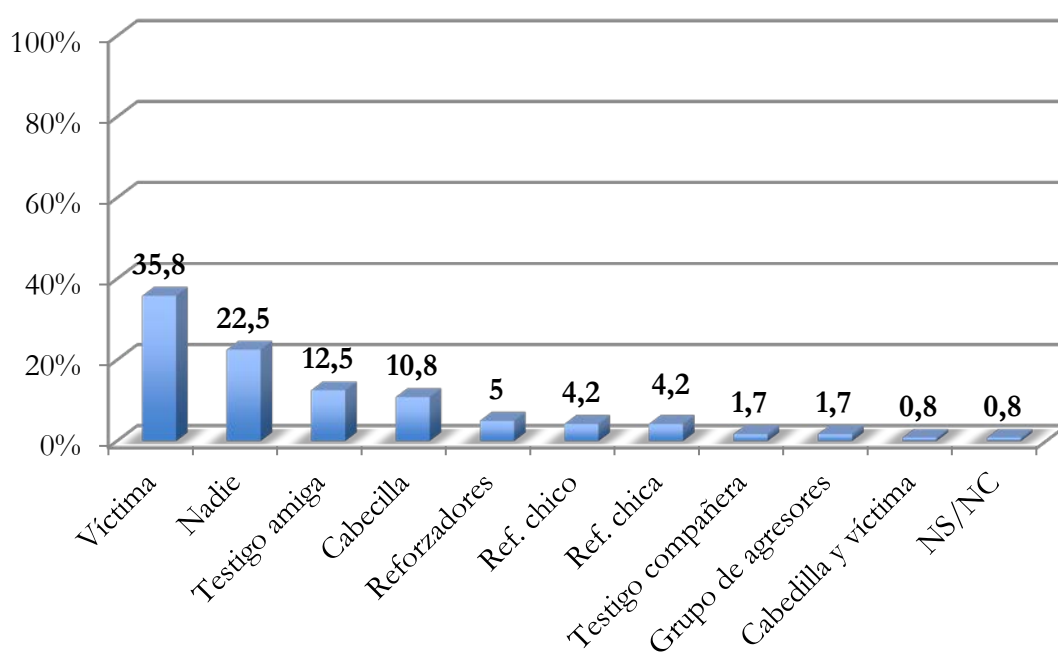
La segunda de las emociones que hemos denominado morales sobre la que quisimos preguntar a los alumnos era la vergüenza. Las respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Víctima	El sujeto dice que la víctima siente vergüenza. Registro 73: niño, 7 años, 0 meses. P. <i>Vale. ¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentir vergüenza por lo que está pasando?</i> R. <i>No; bueno, sí, éste.</i> P. <i>Vale. El niño del pelo rojo.</i>
Nadie	El sujeto dice que nadie siente vergüenza. Registro 56: niño, 8 años, 2 meses. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentir vergüenza?</i> R. <i>No.</i>
Testigo amiga	El sujeto dice que la testigo amiga siente vergüenza. Registro 16: niña, 8 años, 4 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí alguna niña que pueda sentir vergüenza?</i> R. <i>¿Vergüenza?, Umm...esta.</i> P. <i>¿Es esta a la que te refieres?</i> <i>Vale. La niña de la mochila, del vestido rosa y la flor.</i>
Cabecilla	El sujeto dice que el/la cabecilla siente vergüenza. Registro 81: niña, 7 años, 1 mes. P. <i>¿Y crees que aquí alguno de estos niños puede sentir vergüenza ?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Esta niña.</i> P. <i>¿Esta niña de la coleta?</i> R. <i>Sí</i>
Reforzadores	El sujeto dice que ambos reforzadores sienten vergüenza. Registro 34: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño que pueda sentir vergüenza ?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Pues...estos dos.</i> P. <i>Estos dos, o sea: el chico de la camiseta roja y la chica del vestido morado, crees que estos niños pueden sentir vergüenza...</i>
Reforzador chica	El sujeto dice que la reforzadora chica siente vergüenza. Registro 9: niño, 9 años, 0 meses. P. <i>Vale ¿Tú crees que aquí alguno niño o niña que pueda sentir vergüenza por lo que está pasando?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Esta</i> P. <i>¿La niña del vestido morado?</i> R. <i>Sí</i>
Reforzador chico	El sujeto dice que el reforzador chico siente vergüenza.

	<p>Registro 109: niña, 5 años, 8 meses. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño o niña que sienta vergüenza?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Esta</i> P. <i>¿La niña del vestido morado?</i> R. <i>Este</i> P. <i>¿Este niño del jersey rojo...?</i></p>
Grupo de agresores	<p>El sujeto dice que el grupo de agresores sienten vergüenza.</p> <p>Registro 47: niña, 7 años, 4 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí alguna niña o algún niño que podría sentir vergüenza?</i> R. <i>Sí ¿estos tres?</i> P. <i>Los tres.</i></p>
Testigo compañera	<p>El sujeto dice que la testigo que lleva la diadema amarilla siente vergüenza.</p> <p>Registro 30: niña, 8 años, 11 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña en esta historia que pueda sentir vergüenza por lo que está pasando?</i> R. <i>Sí, ésta.</i> P. <i>La niña de la diadema amarilla ¿por qué crees que esa niña puede sentir vergüenza?</i></p>
NS/NC	<p>El sujeto dice que no sabe quién siente vergüenza.</p> <p>Registro 113: niña, 5 años, 10 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí alguno niño o niña en esta historia que pueda sentir vergüenza?</i> R. <i>No lo sé.</i></p>
Cabecilla y víctima	<p>El sujeto dice que tanto el cabecilla como la víctima sienten vergüenza.</p> <p>Registro 55: niña, 8 años, 01 mes. P. <i>¿Tú crees que hay aquí alguna niña que pueda sentir vergüenza o algún niño?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Creo que...la niña de la coleta o a lo mejor la niña del pelo rubio</i></p>

Como podemos apreciar en la siguiente figura 5.24, un 35,8% de la muestra considera que esta emoción es sentida por la víctima, un 22,5% por ninguno de los personajes, un 12,5% por la testigo amiga, un 10,8% por el cabecilla, un 5% por los reforzadores, un 4,2% por el reforzador chico y otro 4,2% por el reforzador chica.

Figura 5.24. ¿Quién siente vergüenza? (%).



5.3.4. ¿Por qué siente/n vergüenza?

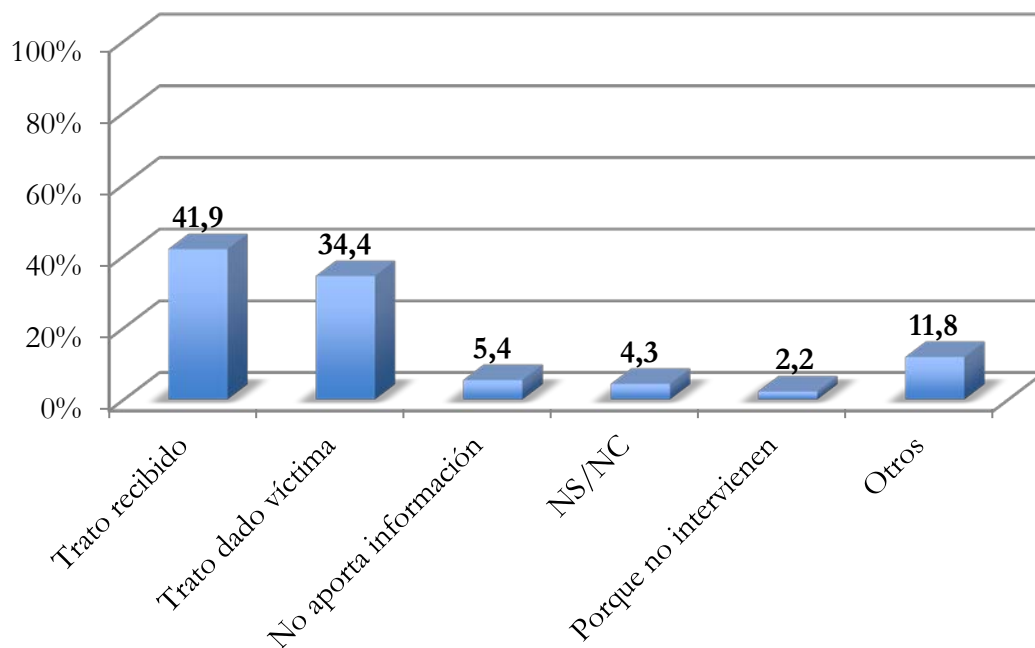
Con relación a los motivos que esgrimen los sujetos para dar cuenta del sentimiento de vergüenza del personaje seleccionado, las respuestas fueron clasificadas en función de las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Por el trato recibido	El sujeto cree que la víctima siente vergüenza por el trato recibido. Registro 5: niño, 9 años, 0 meses. P. <i>¿Y por qué crees que puede sentir vergüenza?</i> R. <i>Porque todo el mundo le incordia.</i>
Por el trato dado a la víctima	El sujeto cree que el personaje seleccionado siente vergüenza por el trato dado a la víctima. Registro 16: niña, 8 años, 4 meses. P. <i>¿Esta niña de la flor en la cabeza, con el vestido rosa? ¿Por qué crees que puede sentir vergüenza?</i> R. <i>Porque la está empujando una chica que está hablando y siente vergüenza.</i>
No aporta información.	El sujeto proporciona una respuesta vaga, difusa que, a pesar de aludir a hechos, comportamientos etc., no aporta información, es decir, no clarifica los motivos por los que un determinado personaje del cómic siente vergüenza. Registro 49: niña, 7 años, 7 meses.

	P. <i>¿Por qué?</i> R. <i>Porque ve que antes aquí ésta se estaba burlando de ella y claro, y esa amiga también se burlaba de ella ¿no?...</i>
NS/NC	El sujeto no sabe por qué el personaje seleccionado siente vergüenza. Registro 80: niña, 6 años, 9 meses. P. <i>La niña rubia ¿por qué puede sentir vergüenza?</i> R. <i>Pues...no lo sé.</i>
Porque no interviene/n	Registro 83: niña, 6 años, 5 meses. P. <i>¿Este niño del jersey rojo? ¿Por qué crees que puede sentirse así?</i> R. <i>Porque no dice nada.</i>
Otros	El sujeto señala motivos diferentes de los mencionados arriba.

El 41,9% y el 34,4% de los sujetos que respondieron que había un determinado personaje que sentía vergüenza lo atribuye al trato recibido por la víctima, o al trato dado a la víctima –dependiendo de quien dijo que sentía vergüenza si la víctima u otro personaje–, respectivamente. El 5,4% no aporta información y un 4,3% NS/NC. Finalmente, un 2,2% de los sujetos señala que el motivo para dar cuenta de la emoción de vergüenza es porque no intervienen a favor de la víctima.

Figura 5.25. *Motivos del sentimiento de vergüenza (%).*



5.3.5.- ¿Quién siente indiferencia?

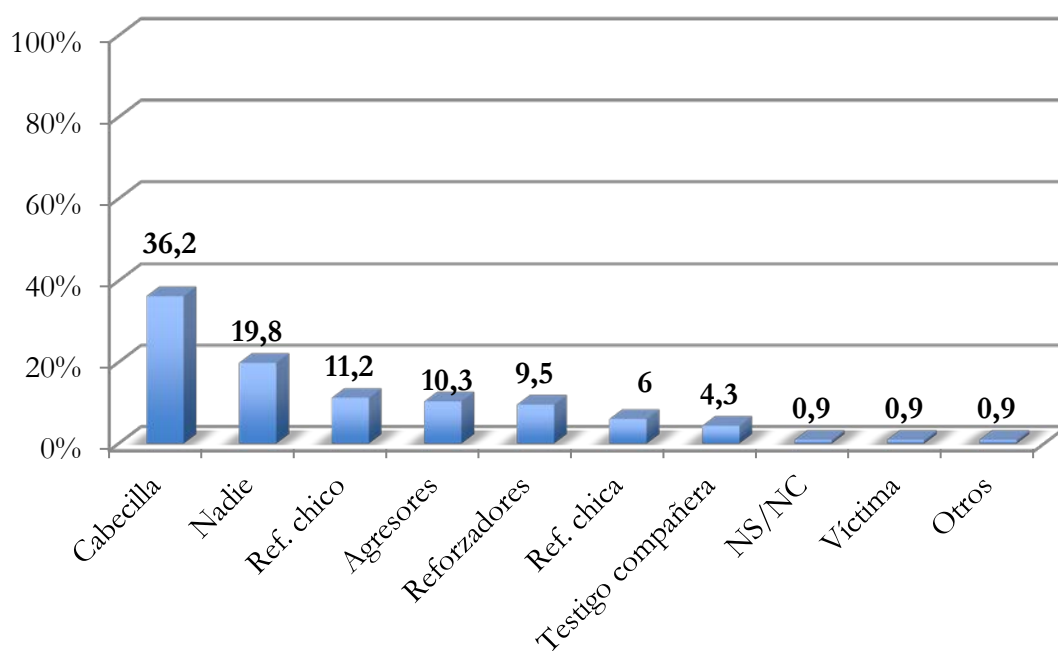
Con relación a la tercera de las emociones morales estudiadas, la indiferencia, las respuestas de los sujetos fueron agrupadas en función de las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Cabecilla	<p>El sujeto dice que el cabecilla siente indiferencia.</p> <p>Registro 99: niño, 6 años, 02 meses. P. <i>Vale ¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentir indiferencia, es decir, que le dé igual lo que esté pasando porque a él o a ella no le afecta?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿A quién?</i> R. <i>A este</i> P. <i>El niño rubio ¿y por qué crees que a ese niño le da igual lo que está pasando?</i></p>
Nadie	<p>El sujeto dice que nadie siente indiferencia.</p> <p>Registro 100: niño, 5 años, 9 meses. P. <i>Vale. ¿Oye, y tú crees que hay algún niño aquí que diga: buah, esto a mí no me importa, porque como a mí no me afecta, porque a mí no me pasa, pues a mí no me importa? ¿Tú crees que aquí algún niño...?</i> R. <i>No ninguno.</i></p>
Reforzador chico	<p>El sujeto dice que el reforzador chico siente indiferencia.</p> <p>Registro 54: niña, 8 años, 2 meses. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño que pueda sentir indiferencia, es decir, que le dé igual lo que está pasando porque con él o con ella no va?</i> R. <i>Afirma con la cabeza.</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Este niño.</i> P. <i>El niño del jersey rojo.</i></p>
Grupo de agresores	<p>El sujeto dice que el grupo de agresores sienten indiferencia.</p> <p>Registro 97: niño, 6 años, 1 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño que sienta indiferencia, es decir, que le dé igual lo que esté pasando porque a él o a ella no le afecta?</i> R. <i>Sí</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Estos tres.</i></p>
Reforzadores	<p>El sujeto dice que ambos reforzadores sienten indiferencia.</p> <p>Registro 115: niña, 5 años, 7 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que sienta indiferencia, es decir, que diga: buah, a mí esto como no me está pasando, no me importa, ¡paso!?</i> R. <i>Pues sí.</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Estos dos niños.</i> P. <i>Estos dos niños; el niño del jersey -rojo- y la niña del vestido morado con estrellas.</i></p>
Reforzador chica	<p>El sujeto dice que el reforzador chica siente indiferencia.</p> <p>Registro 89: niña, 6 años, 10 meses. P. <i>Vale[...] ¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentir indiferencia, es decir, que le dé igual lo que esté pasando porque a él o a ella no le afecta?</i> R. <i>A ésta</i> P. <i>A esta niña del vestido morado con estrellas ¿por qué</i></p>

	<i>crees que a esa niña le da igual lo que está pasando?</i>
Testigo compañera	<p>El sujeto dice que la testigo compañera siente indiferencia.</p> <p>Registro 49: niña, 7 años, 7 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño que pueda sentir indiferencia, es decir, que no le importe lo que está pasando porque como a él o ella no le afecta..., pasa?</i> R. <i>Pues...Pues sí.</i> P. <i>¿Quién?</i> R. <i>Esta niña que, por ejemplo, ahí le está que ahí, por ejemplo, le está rompiendo el dibujo y ella siguen haciendo...dibujando.</i> P. <i>Esta niña de la diadema amarilla.</i> R. <i>Sí.</i></p>
NS/NC	<p>El sujeto dice que no sabe quién siente indiferencia.</p> <p>Registro 111: niña, 5 años, 05 meses. P. <i>¿Tú crees que aquí algún niño o niña que pueda sentir indiferencia, es decir, que le dé igual lo que esté pasando porque a él o a ella no le afecta y no le importe?</i> R. <i>No responde.</i></p>
Víctima	<p>El sujeto dice que la víctima siente indiferencia.</p> <p>Registro 81: niña, 7 años, 01 mes. P. <i>¿Y tú crees que aquí alguno niño o niña que pueda sentir indiferencia, que diga: buah, esto a mí como no me afecta no me importa, paso?</i> R. <i>Sí, éste</i> P. <i>Esta niña rubia ¿crees que pasa de lo que está pasando?</i> R. <i>Sí, si no le hacen caso los otros, pues sí.</i></p>
Reforzador chico y testigo compañera	<p>El sujeto dice que tanto el reforzador chico como la testigo compañera sienten indiferencia.</p> <p>Registro 69: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que sienta indiferencia, es decir, que le dé igual lo que está pasando porque a él o ella no le afecta.</i> R. <i>Asiente con la cabeza.</i> P. <i>¿A quién?</i> R. <i>A él y a esa porque no sale mucho.</i></p>

El 36,2% de los sujetos considera que siente indiferencia el cabecilla, el 19,8% considera que ninguno de los personajes se siente de este modo, el 11,2% el reforzador chico, el 10,3% todas las figuras pro-maltrato, el 9,5% ambos reforzadores, el 6% reforzador chica y el 4,3% la testigo compañera. Como podemos apreciar en la figura 5.26 el resto de sujetos proporcionan otras respuestas, aunque en un porcentaje mucho menor.

Figura 5.26. ¿Quién siente indiferencia? (%).



5.3.6.- ¿Por qué siente indiferencia?

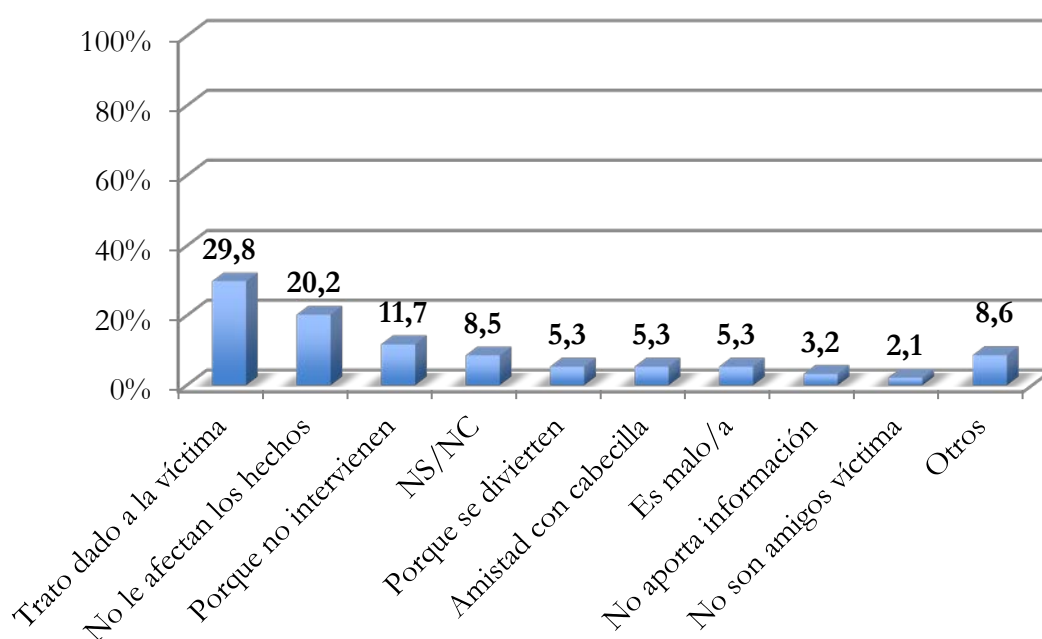
Con relación a los motivos para dar cuenta de este sentimiento de indiferencia, las respuestas fueron clasificadas en función de las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo
Por el trato dado a la víctima	El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia por el trato dado a la víctima. Registro 97: niño, 6 años, 01 meses. P. <i>¿Y por qué crees que a estos tres les da igual lo que está pasando?</i> R. <i>Porque se ríen del de pelo rojo.</i>
No les afecta los hechos	El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque no le afectan los hechos. Registro 9: niño, 9 años, 0 meses. P. <i>¿Al niño del jersey rojo? ¿Por qué crees que a ese niño le da igual?</i> R. <i>Porque no se meten con él.</i>
Porque no interviene	El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque no interviene en la agresión. Registro 73: niño, 7 años, 0 meses. P. <i>Al niño del vestido morado ¿Por qué crees que a esa niña le da igual lo que está pasando?</i> R. <i>Porque ella no está haciendo nada con el niño del pelo rojo.</i>
NS/NC	El sujeto no sabe por qué motivo el personaje seleccionado siente

	<p>indiferencia.</p> <p>Registro 112: niña, 6 años, 1 mes. P. <i>A la niña de la coleta ¿por qué crees que a esa niña le da igual lo que está pasando?</i> R. <i>No lo sé.</i></p>
Porque se divierte	<p>El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque se divierte con lo que está pasando.</p> <p>Registro 32: niño, 8 años, 1 mes. P <i>¿Por qué crees que puede sentir indiferencia, que no le importa lo que está pasando?</i> R. <i>Porque sabe que va a pasar algo divertido.</i> P. <i>¿Y qué es lo divertido que va a pasar?</i> R. <i>El rubio le va a romper el dibujo a este niño.</i></p>
Amistad con cabecilla	<p>El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque es amigo del cabecilla.</p> <p>Registro 70: niño, 6 años, 5 meses. P. <i>Al niño del jersey rojo y a la niña del vestido con estrellas ¿por qué crees que a esos niños les da igual lo que está pasando?</i> R. <i>Porque son amigos de éste.</i></p>
Porque es malo/a	<p>El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque es malo.</p> <p>Registro 53: niña, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Y por qué crees que a esta niña le puede dar igual lo que está pasando?</i> <i>¿La de la coleta?</i> R. <i>Porque es mala.</i></p>
No aporta información.	<p>El sujeto proporciona una respuesta vaga, difusa que, a pesar de aludir a hechos, comportamientos etc., no aporta información, es decir, no clarifica los motivos por los que un determinado personaje del cómic siente indiferencia.</p> <p>Registro 81: niña, 7 años, 1 mes. P. <i>¿Esta niña rubia crees que pasa de lo que está pasando?</i> R. <i>Sí, si no le hacen caso los otros, pues sí.</i> P. <i>¿Y por qué crees?.</i> R. <i>Porque si no le hacen caso los otros, pues que se vaya a jugar con otros amigos.</i></p>
No son amigos de víctima	<p>El sujeto cree que el personaje seleccionado siente indiferencia porque no es/son amigos de la víctima.</p> <p>Registro 90: niña, 6 años, 4 meses. P. <i>A la niña de la coleta ¿por qué crees que a esa niña le da igual lo que pasa?</i> R. <i>Porque ella no es su amigo.</i></p>

El 29,8% de los alumnos entrevistados consideran que el personaje elegido siente indiferencia como consecuencia del trato dado a la víctima, el 20,2% porque no le/s afecta/n los hechos, el 11,7% porque no interviene/n, el 8,5% NS/NC, un 5,3% porque se divierten, otro 5,3% porque es amigo del cabecilla y otro 5,3% porque es malo/a. Un 3,2% de la muestra proporcionó una respuesta que no aportó información y un 2,1% considera que el personaje seleccionado siente indiferencia porque no son amigos de la víctima.

Figura 5.27. *Motivos del sentimiento de indiferencia.*



5.3.7.- ¿Quién se siente orgulloso?

Finalmente, con relación a la última de las emociones morales estudiadas, el orgullo, las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

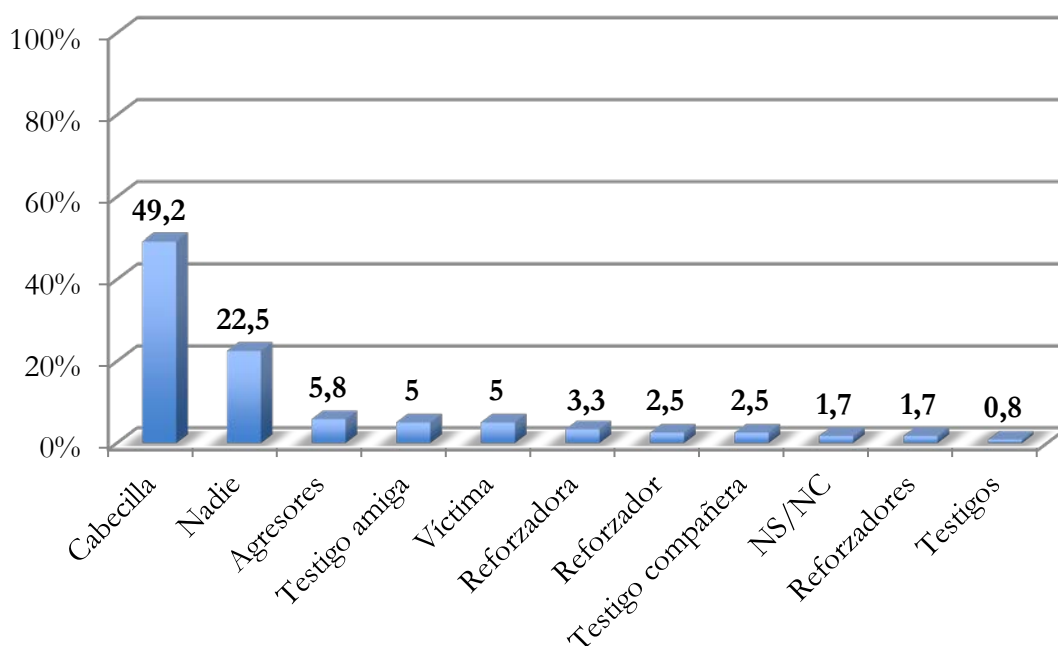
Categoría	Descripción/ejemplo.
Cabecilla	El sujeto dice que el/la cabecilla se siente orgulloso/a. Registro 120: niña, 5 años, 9 meses. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño o niña que se sienta orgulloso, que diga soy un campeón por lo bien que estoy haciendo las cosas?</i> R. <i>Señala con el dedo.</i> P. <i>La niña de la coleta.</i>
Nadie	El sujeto dice que nadie se siente orgulloso. Registro 44: niño, 7 años, 11 meses. P. <i>Vale ¿Tú crees que hay aquí alguien que pueda sentir orgullo, es decir, que diga:</i>

	<i>soy un campeón o campeona por lo bien que estoy haciendo las cosas?</i> R. No.
Agresores	<p>El sujeto dice que el grupo de agresores se siente orgulloso.</p> <p>Registro 20: niña, 9 años, 1 meses.</p> <p>P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse orgulloso?, Que diga: ¡soy un campeón por lo bien que lo estoy haciendo!</i> R. Este, el grupo este. P. <i>¿Los tres niños estos?</i> R. Sí</p>
Testigo amiga	<p>El sujeto dice que la testigo amiga se siente orgullosa.</p> <p>Registro 106: niña, 6 años, 2 meses.</p> <p>P. <i>¿Y tú crees que hay aquí alguno de estos niños que vemos en la historia que pueda sentirse orgulloso u orgullosa, es decir, que diga: ¡soy un campeón por lo bien que estoy haciendo las cosas!</i> R. Esta. P. <i>¿La niña de la flor y la mochila?</i> R. Sí.</p>
Víctima	<p>El sujeto dice que la víctima se siente orgulloso/a.</p> <p>Registro 5: niño, 9 años, 0 meses.</p> <p>P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño que pueda sentir...que se pueda sentir orgulloso de sí mismo, que pueda decir: ¡qué bien lo estoy haciendo, soy un campeón!</i> R. Sí. P. <i>¿Quién?</i> R. El protagonista.</p>
Reforzador chica	<p>El sujeto dice que la reforzadora chica se siente orgullosa.</p> <p>Registro 107: niña, 5 años, 10 meses.</p> <p>P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse orgulloso, es decir, que diga: ¡Jolín, soy un campeón por lo bien que estoy haciendo!?</i> R. Ésta.</p> <p>P. <i>La niña de morado con el vestido de estrellas.</i></p>
Reforzador chico	<p>El sujeto dice que el reforzador chico se siente orgulloso.</p> <p>Registro 92: niño, 6 años, 0 meses.</p> <p>P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño que se sienta orgulloso, o niña, es decir, que diga soy un campeón o campeona por lo bien que estoy haciendo las cosas?</i> R. Este.</p> <p>P. <i>El niño del jersey rojo.</i></p>
Testigo compañera	<p>El sujeto dice que la testigo compañera se siente orgullosa.</p> <p>Registro 35: niño, 7 años, 3 meses.</p> <p>P. <i>Vale ¿Oye, y tú crees que hay aquí algún niño, de los de aquí, que pueda sentir orgulloso, que diga: ¡jolín, soy un campeón por lo que estoy haciendo!?</i> R. Sí, esta niña. P. <i>Esta niña de la diadema amarilla que está viendo cómo el otro...</i></p>
NS/NC	<p>El sujeto dice que no sabe quién se siente orgulloso/a.</p> <p>Registro 4: niño, 8 años, 10 meses.</p> <p>P. <i>¿Tú crees que puede haber alguno de estos niños que pueda sentirse bien consigo mismo, que pueda sentirse orgulloso, diciendo, soy un campeón por lo que estoy haciendo?</i> R. Uhhh...no sé yo...es que no... P. <i>Si crees que no hay ninguno que</i></p>

	<i>no pueda sentirse orgulloso, no pasa nada. Y si crees... R. No sé cuál...</i>
Reforzadores	El sujeto dice que ambos reforzadores se sienten orgullosos. Registro 18: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Y tú crees que hay aquí algún niño o niña que pueda sentirse orgulloso, es decir, que diga: ¡soy un campeón por lo bien que estoy haciendo las cosas!? R. Estos dos.</i> P. <i>Estos dos también: el niño del jersey y la niña del vestido morado con estrellas.</i>
Testigos	El sujeto dice que los testigos se sienten orgullosos. Registro 36: niño, 7 años, 2 meses. P. <i>¿Tú crees que hay aquí algún niño que pueda sentirse orgulloso, que pueda sentirse bien por lo que está haciendo? R. Pues sí, esta niña y esta niña.</i> P. <i>¿La niña de la diadema amarilla, que está mirando cuando el pelirrojo dibuja y la niña que está hablando con el pelirrojo? R. Sí.</i>

La figura 5.28 nos muestra que el 49,2% de los sujetos considera que el cabecilla se siente así, el 22,5% ninguno de los personajes, el 5,8% todas las figuras pro-maltrato, el 5% la testigo amiga de la víctima y otro 5% la propia víctima, el 3,3% la reforzador chica, el 2,5% el reforzador chico y otro 2,5% la testigo compañera de la víctima. Un 1,7% responde que ambos reforzadores y otro 1,7% que NS/NC. Finalmente, un 0,8% responde que ambos testigos se sienten orgullosos.

Figura 5.28. *¿Quién se siente orgulloso? (%)*.



5.3.8.- ¿Por qué se siente orgulloso?

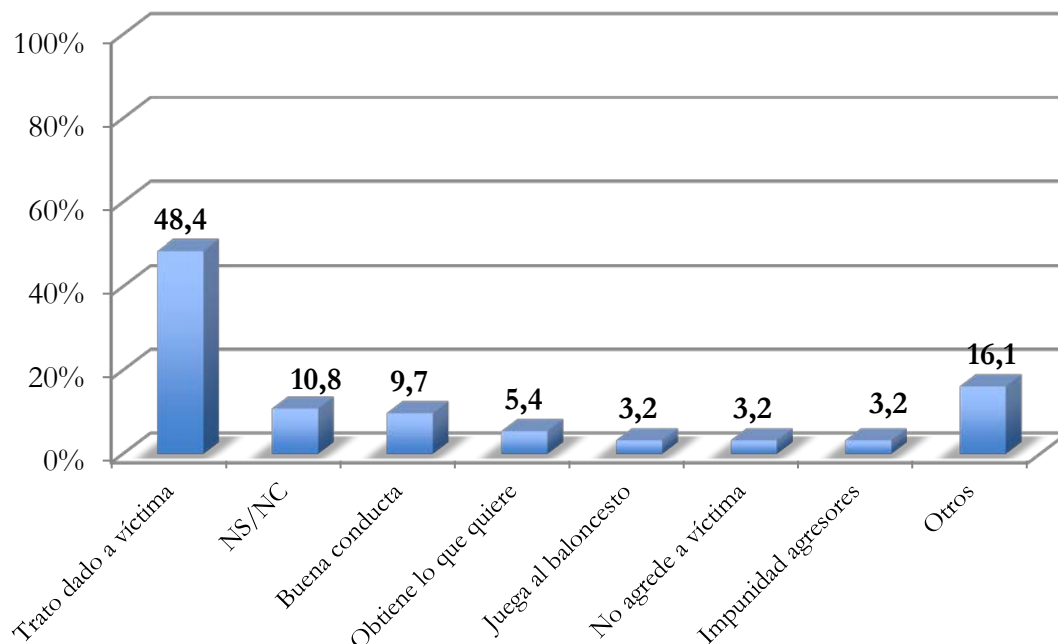
Con relación a los motivos para dar cuenta de este sentimiento de orgullo, las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en las siguientes categorías:

Categoría	Descripción/ejemplo.
Trato dado a la víctima	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso por el trato dado a la víctima. Registro 20: niña, 9 años, 1 mes. P. <i>¿Por qué crees que se sienten orgullosos?</i> R. <i>Porque le han hecho daño a otra persona, a la niña rubia.</i>
NS/NC	El sujeto no sabe por qué motivo el personaje elegido se siente orgulloso. Registro 82: niña, 6 años, 08 meses. P. <i>La niña de la coleta ¿por qué crees que puede sentirse orgullosa?</i> R. <i>Se encoge de hombros.</i>
Porque se porta bien	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso porque se porta bien. Registro 95: niño, 5 años, 8 meses. P. <i>El niño pelirrojo ¿Crees que se puede sentir como un campeón?</i> R. <i>Sí, porque se porta bien.</i>
Porque juega al baloncesto	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso porque juega al baloncesto. Registro 24: niña, 8 años, 4 meses. P. <i>¿Por qué crees que puede sentir orgullo?</i> R. <i>Porque está jugando al baloncesto.</i>
Porque obtiene/n lo que se propone/n	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso porque consigue lo que se propone. Registro 55: niña, 8 años, 1 mes. P. <i>¿Por qué crees que la niña de la coleta puede sentirse así?</i> R. <i>Por, por ejemplo, porque es justo, justo, justo se ha dicho en la mente que es una campeona por dentro y por fuera porque ha conseguido tener el bocadillo de la niña rubia.</i>
Porque es trabajador/a	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso porque es trabajador. Registro 35: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Por qué crees que esta niña se puede sentir orgullosa?</i> R. <i>Porque está leyendo un libro y está aprendiendo.</i>

Porque no agrede a la víctima.	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso porque no agrede a la víctima. Registro 109: niña, 5 años, 8 meses. P. <i>¿Esta niña de la flor?</i> R. <i>Porque no le está haciendo nada.</i>
Trato dado a la víctima e impunidad	El sujeto cree que el personaje elegido se siente orgulloso por el trato dado a la víctima y porque sus actos no tienen consecuencias. Registro 33: niño, 8 años, 3 meses. P. <i>A los tres niños ¿por qué crees que esos niños se sienten así?</i> R. <i>Porque a lo mejor no le dejan jugar y se sienten orgullosos de que le fastidien y a ellos no les pase nada.</i>

El 48,4% de los sujetos creen que el personaje seleccionado se siente orgulloso por el trato dado a la víctima, un 10,8% NS/NC, un 9,7% porque se porta bien – referido a los testigos o a la víctima-, un 5,4% porque obtiene lo que quiere, un 3,2% porque juega al baloncesto y otro 3,2% porque no agrede a la víctima. Finalmente, otro 3,2% afirma que el sentimiento de orgullo emana tanto del trato dado a la víctima, como de la impunidad de sus actos.

Figura 5.29. *Motivos del sentimiento de orgullo (%).*



Con relación a la variable género, no existen diferencias estadísticamente significativas si atendemos a) al sentimiento de *culpabilidad* ($p=0,379$), b) a las razones esgrimidas ($p=0,291$), c) a la emoción de *vergüenza* ($p=0,355$), d) a los motivos aludidos ($p=0,356$), e) a la emoción de *indiferencia* ($p=0,898$), d) a los motivos

proporcionados para dar cuenta de ella ($p=0,763$). Finalmente, con relación al *orgullo*, de nuevo, niños y niñas no se distinguen en la elección de los personajes que sienten esta emoción ($p=0,453$), ni en los motivos mencionados para dar cuenta de la misma ($p=0,100$).

Por su parte, con relación a la variable curso, existen diferencias entre los alumnos a la hora de responder a) quién se siente *culpable* ($p=0,05$); Concretamente, los alumnos de 3º de EI citan al “cabecilla” en mayor medida que el resto de cursos. Asimismo, los alumnos de 3º de EP consideran que ninguno de los personajes se siente culpable, en mayor medida que el resto de los cursos. Por otro lado, no se muestran diferencias respecto b) a los motivos empleados para dar cuenta de esta emoción ($p=0,336$), c) a quien siente *vergüenza* ($p=172$), d) ni tampoco en los motivos ($p=0,228$). Al preguntar a los alumnos sobre la emoción de *indiferencia*, sí hallamos diferencias en los personajes elegidos ($p=0,006$). Esta diferencia se traduce en que los alumnos de 1º de EP eligen en mayor medida al *reforzador chica* como la persona que muestra esta emoción frente al resto de alumnos. Igualmente, los alumnos de 2º de EP seleccionan a la *testigo compañera* en mayor medida que el resto de alumnos y finalmente en que los alumnos de 3º de EP seleccionan a ambos *reforzadores* como sujetos que sienten *indiferencia* significativamente más que el resto de los cursos. Por otro lado, con relación a los motivos aludidos para dar cuenta de este sentimiento de indiferencia, no hayamos diferencias significativas ($p=0,113$). Finalmente, no hallamos diferencias significativas con relación al sentimiento de orgullo, ni en el personaje seleccionado ($p=0,423$), ni en los motivos aludidos ($p=0,508$).

Figura 5.30. *Quién siente indiferencia en función del curso.*

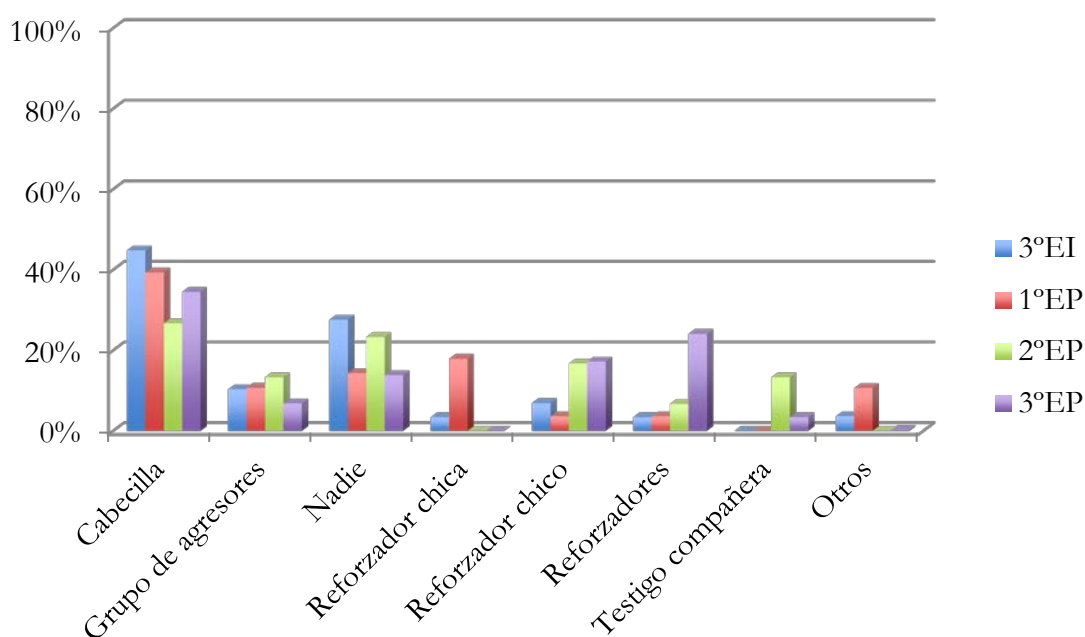


Tabla 5.5. *Quién siente indiferencia en función del curso (%).*

	3ºEI	1ºEP	2ºEP	3ºEP
Cabecilla	44,8	39,3	26,7	34,5
Grupo de agresores	10,3	10,7	13,3	6,9
Nadie	27,6	14,3	23,3	13,8
Reforzador chica	3,4	21,4	0	0
Reforzador chico	6,9	3,6	16,7	17,2
Reforzadores	3,4	3,6	6,7	24,1
Testigo compañera	0	0	13,3	3,4
Otros	3,6	7	0	0,1

5.4.-Bloque IV: Estrategias de solución.

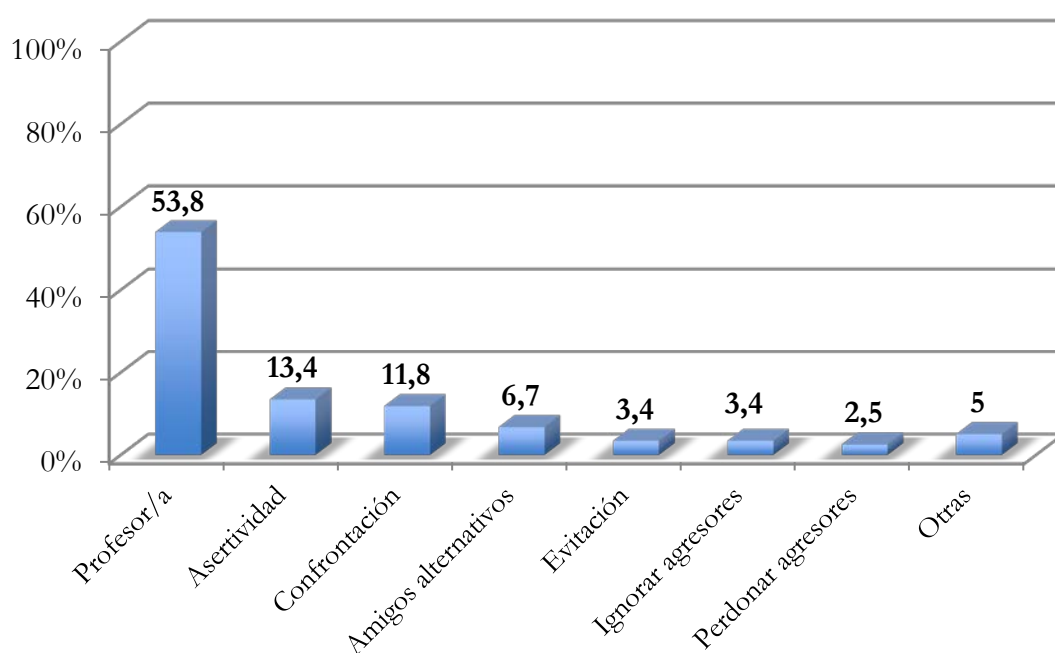
El siguiente bloque de cuestiones cuyos resultados vamos a describir es el IV, referido a las estrategias de solución, que constaba en realidad de una única pregunta: si a ti te pasase esto, ¿Qué harías? Las respuestas de los alumnos fueron agrupadas en función de las siguientes categorías:

Categorías	Descripción /Ejemplo
Profesor/a	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima se lo diría al profesor/a. Registro 1: niño, 9 años, 6 meses. P. <i>Y si a ti te pasasen estas cosas que le están pasando al niño del pelo rojo ¿Tú qué harías?</i> R. <i>¿Soy yo el del pelo rojo?</i> P. <i>Sí</i> R. <i>Yo me chivaría a la profe.</i>
Asertividad	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima hablaría directamente con los agresores para decirles que dejasen de agredirle. Registro 35: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>Oye, si a ti te pasase esto, lo del niño pelirrojo ¿Tú qué harías?</i> R. <i>Pues le digo: ¿te gustaría que te trataran así? Si quieres que te traten así, pues... ¡Pues, no trates así a la gente!</i>
Confrontación/venganza	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima les haría frente. Registro 48: niña, 8 años, 2 meses) P. <i>Si a ti te pasase esto ¿Tú qué harías?</i> R. <i>Defenderme.</i> P. <i>¿Y qué harías? ¿Qué harías para resolver este problema?</i> R. <i>Lo que ella me ha hecho.</i> P. <i>¿Le harías a la niña de la coleta lo mismo que ella te ha hecho a ti?</i> R. <i>Sí.</i>
Amigos alternativos	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima se buscaría otros amigos. Registro 28: niña, 8 años, 8 meses.

	P. Vale. Si a ti te pasasen estas cosas que le están pasando a la niña rubia ¿Tú qué harías? R. Pues...se lo diría a otras amigas y me iría con las otras.
Evitación/escape.	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima huiría o evitaría a los agresores. Registro 18: niña, 9 años, 1 mes. P. Si a ti te pasase esto ¿Tú qué harías? R. Irme a otro lado para que no me molesten. P. Estarías en el recreo y te irías a otro lado. ¿Harías algo más? R. No.
Ignorar a agresores	El sujeto dice que si él/ella fuera la víctima ignoraría a los agresores. Registro 106: niña, 6 años, 2 meses. P. Si a ti te pasasen estas cosas que le están pasando a la niña rubia ¿Tú qué harías? R. Le harías caso..., que yo no le haría caso. P. ¿No les harías caso a ellos? R. No.
Perdonar a agresores	El sujeto dice que si él fuera la víctima, perdonaría a los agresores. Registro 54: niña, 8 años, 2 meses. P. Si a ti te pasase esto, lo que le está pasando a la niña rubia ¿Tú qué harías? R. Pues perdonarla.
Otras	El sujeto proporciona una respuesta diferente de las anteriores.

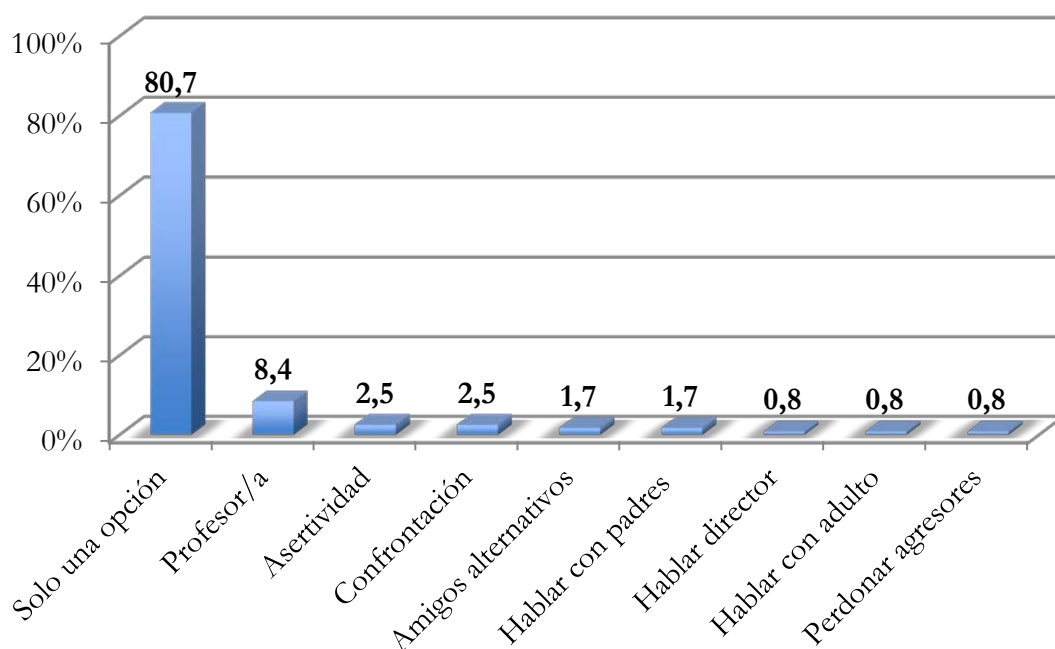
Como podemos apreciar en la figura 5.31, el 53,8% de los sujetos se lo contaría al profesor, el 13,4% hablaría directamente con los agresores para intentar solucionar las diferencias, un 11,8% se enfrentaría a los agresores, un 6,7% buscaría entablar amistad con otros niños, un 3,4% los ignoraría y otro 3,4% los evitaría y finalmente un 2,5% dice que perdonaría a los agresores.

Figura 5.31. Estrategias de solución 1 (%).



El 80,7% de los sujetos menciona solo una estrategia de solución, sin embargo, un 19,3% de la muestra proporcionaba una segunda alternativa, cuya distribución en porcentajes podemos apreciarla en la figura 5.32.

Figura 5.32. Estrategia de solución 2 (%).



Como podemos apreciar, dentro de la segunda estrategia de solución, la opción mayoritaria sigue siendo la de contarle lo sucedido al profesor/a; un 8,4% de los sujetos eligen esta estrategia como segunda opción; otro 2,5% optan por hablar directamente con los agresores para intentar solucionar el problema y otro 2,5% se

enfrentan a ellos. Otras opciones minoritarias -1,7%- son buscar amigos alternativos, contarlos a los padres -1.7%-, hablar con el director del centro, contarlos a un adulto o perdonar a los agresores, estas tres últimas opciones fueron mencionadas por el 0,8% de la muestra como segunda opción.

El análisis de los datos indican que a estas edades no existen diferencias significativas con respecto a las estrategias de afrontamiento en función del género ($p=0,254$), aunque observamos una tendencia a que los chicos, en mayor medida que las chicas, acudan al profesor para contarle lo sucedido. Si observamos la figura 5.33, podemos apreciar que esta estrategia de solución es mencionada por el 66,1% de los chicos frente al 41,7% de las chicas, lo que supone una diferencia de más de 25 puntos. Por otro lado, desde el punto de vista del curso, tampoco hallamos diferencias estadísticamente significativas ($p=0,133$), aunque sí apreciamos algunas tendencias, a saber, a) los alumnos de 1º de EP son los que en su mayoría eligen la estrategia de hablar con el profesor, frente al resto de los cursos, b) con relación a la estrategia de asertividad, observamos un incremento paulatino, pero continuo de la misma a medida que subimos de curso hasta llegar a 3º de EP donde se produce una disminución con respecto a 2º de EP, para volver a los niveles de 1º de EP.

Figura 5.33. Estrategias de solución en función del género (%).

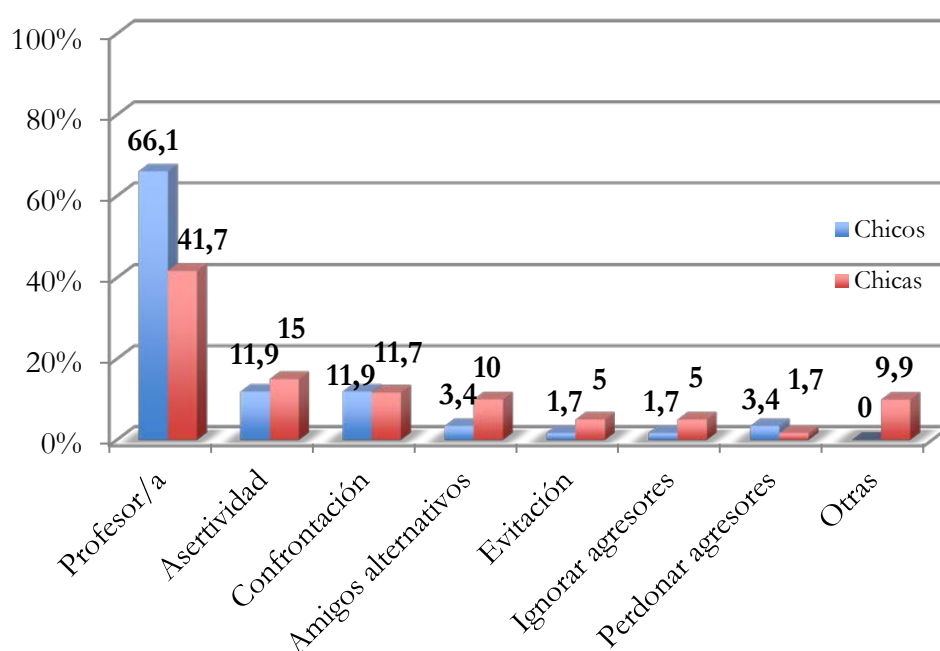


Figura 5.34. Estrategias de solución en función curso.

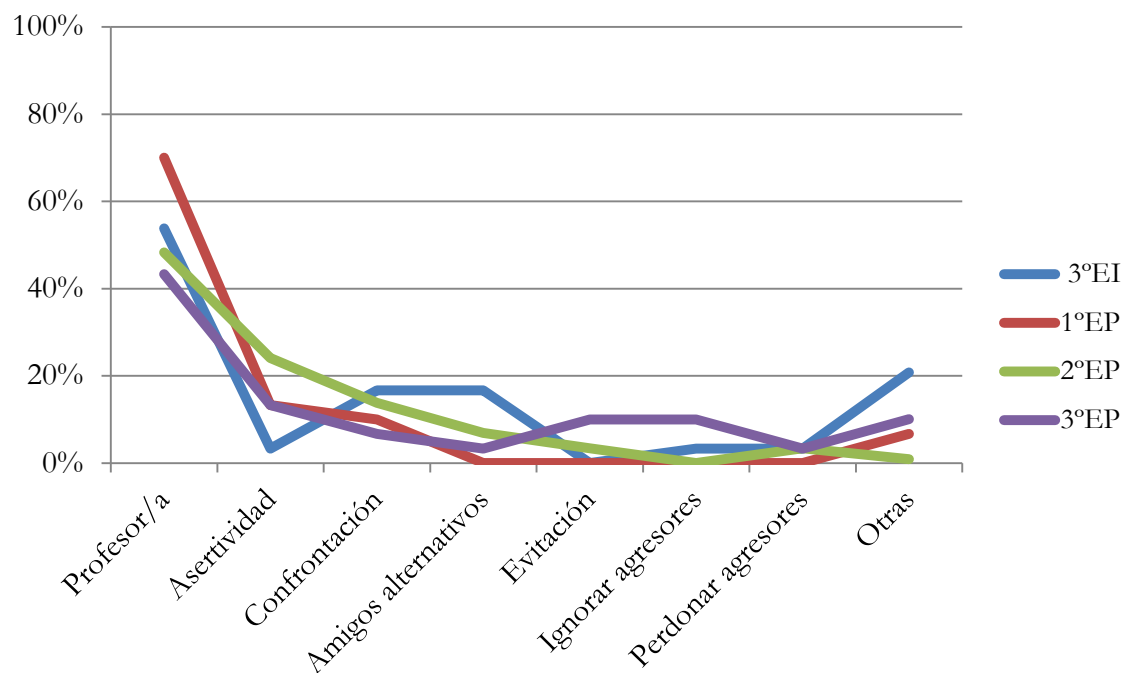


Tabla 5.6. Estrategias de solución I en función del curso (%).

	3°EI	1°EP	2°EP	3°EP
Profesor/a	53,3	70	48,3	43,3
Asertividad	3,3	13,3	24,1	13,3
Confrontación	16,7	10	13,8	6,7
Amigos alternativos	16,7	0	6,9	3,3
Evitación	0	0	3,4	10
Ignorar agresores	3,3	0	0	10
Perdonar agresores	3,3	0	3,4	3,3
Otras	3,4	6,7	0,09	10,1

Con relación a la segunda de las estrategias de solución, tampoco hallamos diferencias en función del género ($p=0,492$), pero sí en función del curso del alumno ($p=0,052$), concretamente los alumnos de 3° de EP son los que mayoritariamente mencionan una segunda estrategia de solución, inclinándose significativamente más que el resto de los cursos analizados por estrategias, tales como, *buscar amigos alternativos*, enfrentarse a los agresores -*confrontación*- o incluso *hablar con los padres de la víctima*.

Figura 5.35. Estrategias de solución II en función género (%).

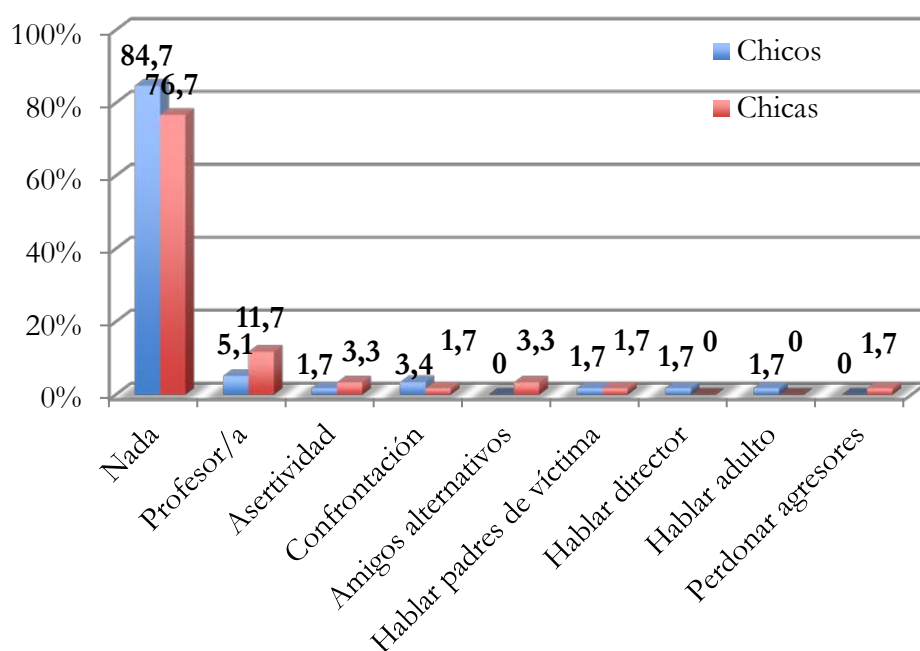


Figura 5.36. Estrategias de solución II en función del curso.

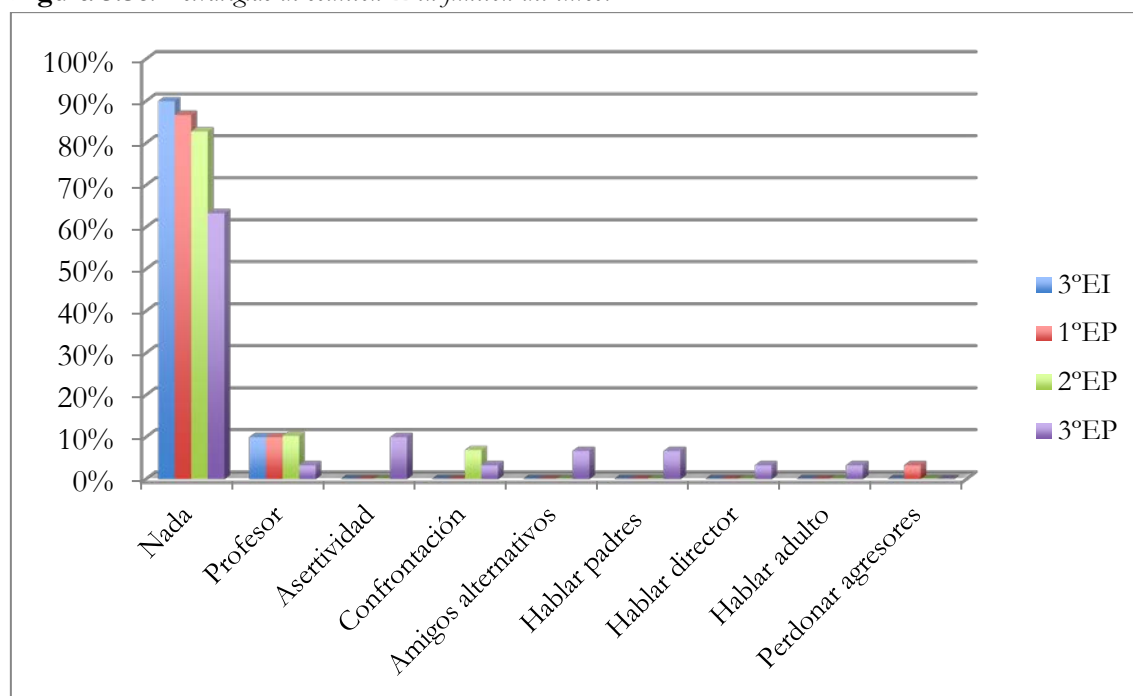


Figura 5.7. Estrategias de solución II en función del curso (%).

	3ºEI	1ºEP	2ºEP	3ºEP
Nada	90	86,7	82,8	63,3
Profesor	10	10	10,3	3,3
Asertividad	0	0	0	10
Confrontación	0	0	6,9	3,3
Amigos alternativos	0	0	0	6,7
Hablar padres de víctima	0	0	0	6,7

Hablar director	0	0	0	3,3
Hablar adulto	0	0	0	3,3
Perdonar agresores	0	3,3	0	0

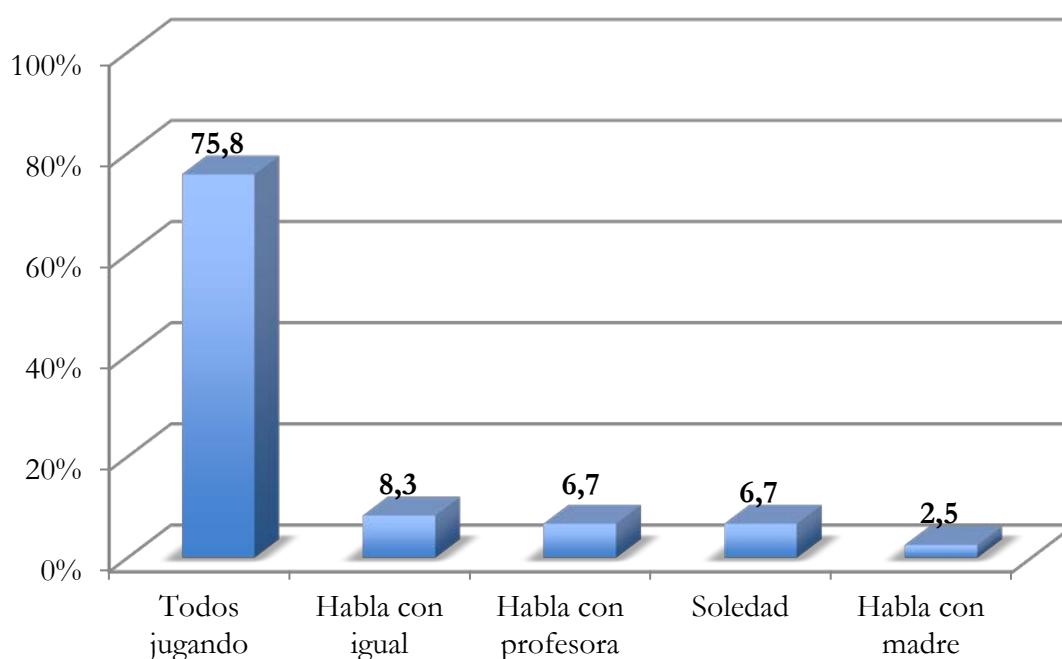
5.5.-Bloque V. Final de la historia.

5.5.1 ¿Cómo va a terminar la historia?

A continuación presentamos los resultados referidos al penúltimo grupo de cuestiones, el bloque V, que tenía como fin averiguar cómo creían los alumnos que esta historia iba a terminar, así como las razones del final seleccionado. Las alternativas de respuesta eran cuatro, a saber, a) un dibujo en el que los agresores, reforzadores y víctima aparecían jugando todos juntos al baloncesto, b) otra en la que la víctima estaba sentada en un banco hablando con un igual, c) en el tercer dibujo la víctima también aparecía sentada en un banco, pero hablando con un adulto y c) finalmente, en la cuarta escena, la víctima estaba sentada sola en el banco.

El 75,8% de los sujetos entrevistados consideran que al final todos se hacen amigos y juegan juntos, seguido muy de lejos de otras opciones de respuesta, tales como, hablar con otro igual, seleccionada por el 8,3% de la muestra, hablar con adulto -interpretado como profesora- por el 6,7% y otro 6,7% que considera que al final la niña permanece sola sentada en un banco. Finalmente, un 2,5% selecciona la imagen en la que la víctima aparece sentada con un adulto, pero lo interpreta como si estuviera hablando con su madre.

Figura 5.37. *Final de la historia (%)*.



Con relación a la distribución de las respuestas en función de género del alumno, no hayamos diferencias estadísticamente significativas ($p=0,477$), ni tampoco en función del curso ($p=0,407$) del alumno.

Figura 5.38. Final en función del género (%).

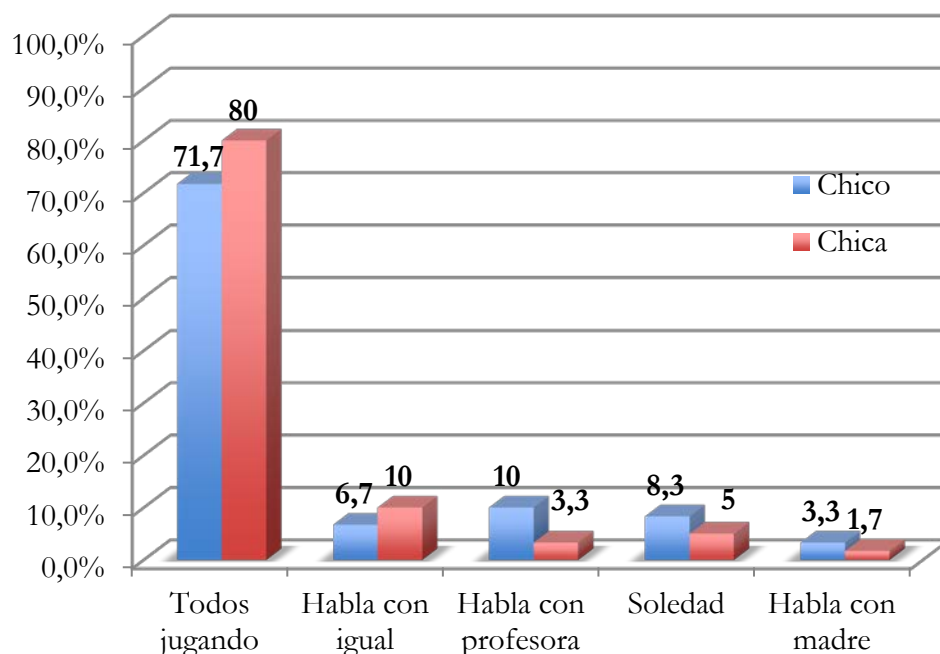


Figura 5.39. Final en función del curso.

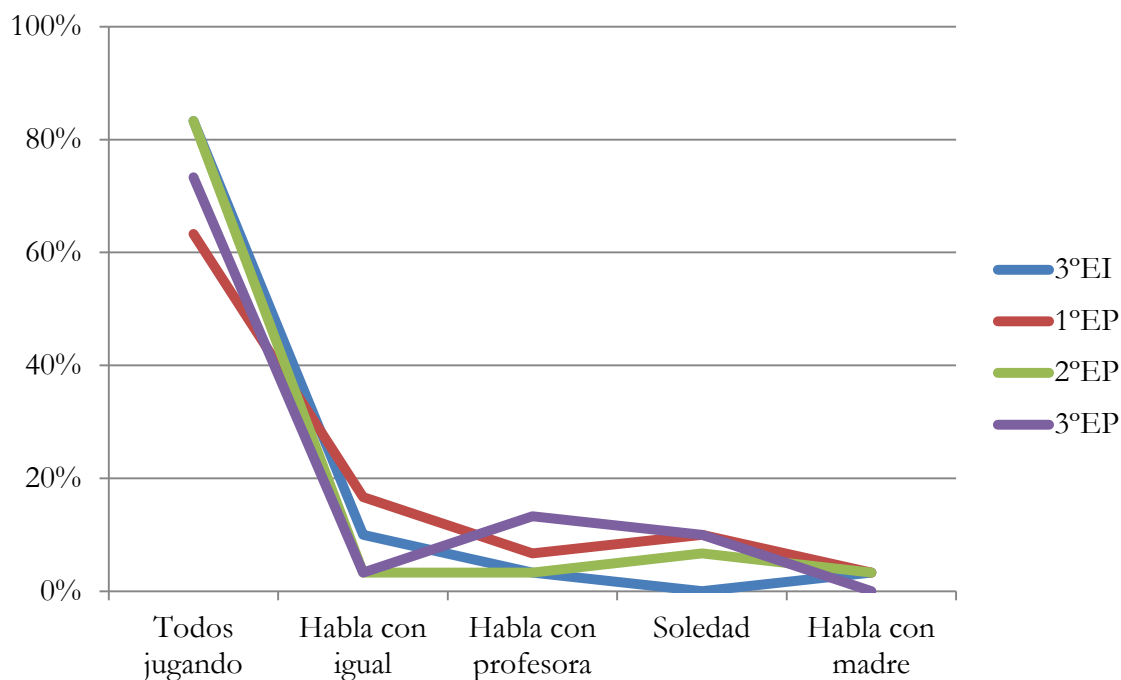


Tabla 5.8. *Final en función del curso (%).*

	3ºEI	1ºEP	2ºEP	3ºEP
Todos jugando	83,3	63,3	83,3	73,3
Habla con igual	10	16,7	3,3	3,3
Habla con profesor	3,3	6,7	3,3	13,3
Soledad	0	10	6,7	10
Habla con madre	3,3	3,3	3,3	0

5.5.2. ¿Por qué crees que va a terminar así?

Las razones que los alumnos proporcionaban para justificar el final seleccionado fueron clasificadas en las siguientes categorías de respuesta:

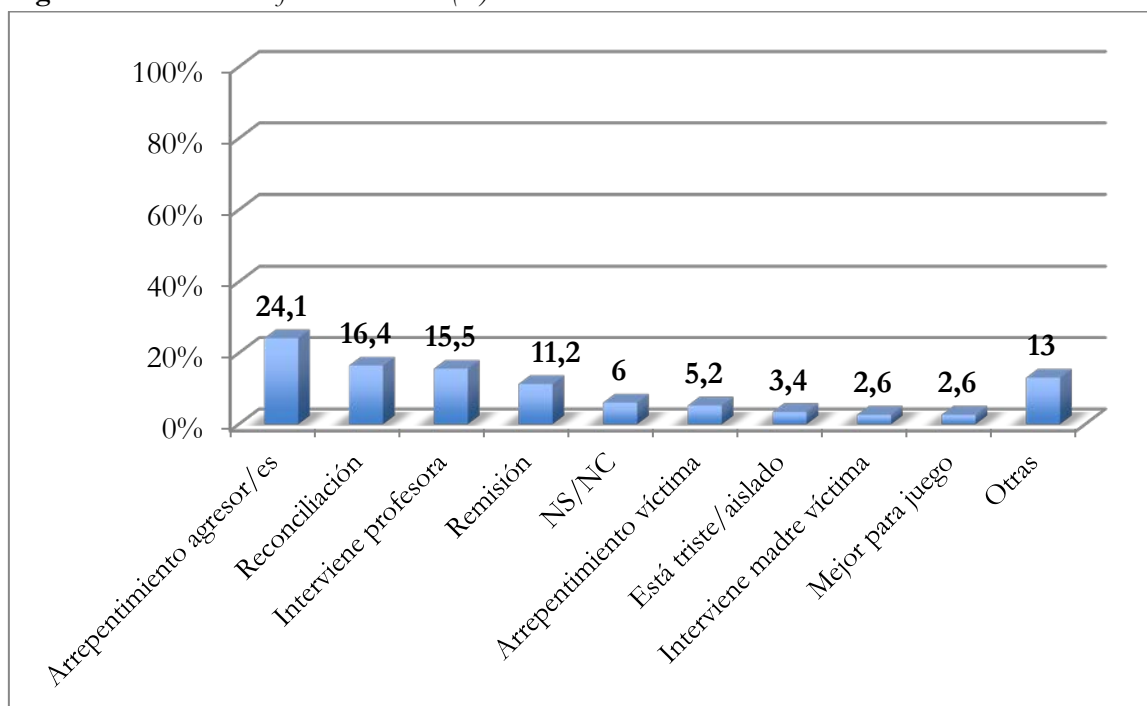
Categoría	Descripción/ejemplo
Arrepentimiento agresor/es	<p>El sujeto cree que la historia termina del modo seleccionado porque los agresores se arrepienten y/o piden disculpas a la víctima por el trato dado.</p> <p>Registro 89: niña, 6 años, 6 meses. P. <i>¿Y por qué crees que la niña de la coleta deja jugar a la niña rubia?</i> R. <i>No sé. P. Tú crees que hacen las paces, que hablan entre ellas, que la niña rubia ha hecho algo? R. Que hablan entre ellas. P. ¿Y qué se dicen? R. ¿Me perdonas?</i></p> <p>Registro 98: niña, 6 años, 3 meses. P. <i>Me gustaría que me dijeras cómo crees que esta historia va a acabar.</i> R. <i>Yo diría que éste -se refiere al agresor- se va a sentir culpable y va a acabar con esto.</i></p>
Reconciliación	<p>El sujeto cree que la historia termina del modo seleccionado porque hay una reconciliación entre víctima y agresores.</p> <p>Registro 120: niña, 5 años, 9 meses. P. <i>¿Y por qué ahora todos están contentos?</i> R. <i>Porque se ha hecho las paces.</i></p>
Interviene el profesor	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque el profesor interviene para solucionar el problema.</p> <p>Registro 78: niña, 6 años, 10 meses. P. <i>¿Y por qué crees que al final le dejan jugar y se hacen todos amigos?</i> R. <i>Porque se lo dijo a la profesora.</i></p>
Remisión	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque la agresión cesa, pero no existe una causa concreta que lo justifique, sino que se produce por la propia evolución de los</p>

	<p>hechos.</p> <p>Registro 35: niño, 7 años, 3 meses. P. <i>¿Y por qué crees que va a ser este el final?</i> R. <i>Porque es mejor dejar a los niños que jueguen que dejarles solos.</i></p> <p>Registro 59: niña, 7 años, 4 meses. P. <i>¿Y por qué crees que va a acabar así la historia?</i> R. <i>Porque ya están cansados y quieren jugar con la niña.</i></p>
NS/NC	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado, pero no puede proporcionar una razón para justificar su respuesta.</p> <p>Registro 23: niño, 6 años, 10 meses. P. <i>¿Y por qué crees que la historia va a terminar así?</i> R. <i>No lo sé. Estaba jugando y no sé lo que pasó después.</i></p>
Arrepentimiento víctima	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque la víctima, que previamente ha hecho algo a los agresores, se arrepiente y/o les pide perdón.</p> <p>Registro 81: niña, 7 años, 1 mes. P. <i>¿Qué crees que pasa para que se hagan amigos y le perdone?</i> R. <i>A lo mejor es que el niño le pide perdón...o algo... P. ¿Quién le pide perdón? R. La niña le pide perdón o algo, alguna cosa que le haya hecho y la niña se haya enfadado le haya hecho lo de la..., lo otro que le pegaba y eso.</i></p> <p>Registro 111: niña, 5 años, 5 meses. P. <i>¿Y al final qué ocurre?</i> R. <i>Que luego otra chica le pregunta y le dice que no le dejan jugar y luego ella se va a preguntar que le perdonen.</i></p>
Esta triste aislado	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque está triste y aislado.</p> <p>Registro 11: niño, 8 años, 9 meses. P. <i>¿Tú por qué crees que el niño va a acabar así? ¿O que la historia va a acabar así? R. Porque el niño se siente triste una vez que no le hacen caso.</i></p>
Interviene madre de víctima	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque interviene la madre de la víctima.</p> <p>Registro 92: niño, 6 años, 0 meses. P. <i>¿Y por qué crees que va a terminar así la historia? R. Porque ahora su madre le recoge.</i></p>
Mejor para el juego	<p>El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado porque es mejor para el juego.</p> <p>Registro 101: niño, 5 años, 6 meses. P. <i>¿Qué crees que ha pasado entre ellos para que al final se hagan amigos y</i></p>

	<i>jueguen juntos? R. Pues que se han dado cuenta que dos contra uno es un rollo y entonces han elegido dos contra dos.</i>
Otras	El sujeto cree que la historia va a terminar del modo seleccionado y proporciona motivos diferentes de los mencionados arriba.

El 24,1% de los sujetos considera que los agresores se arrepienten de lo que han hecho, el 16,4% cree que agresores y víctima se reconcilian, otro 15,5% que el profesor ha intervenido para solucionar el problema; el 11,2% cree que el problema finalmente remite sin una causa concreta, un 6% no sabe los motivos del final seleccionado, otro 5,2% cree que la víctima pide disculpas/se arrepiente; un 3,4% considera que la historia termina del modo seleccionado porque el niño está aislado y triste. A continuación mostramos la figura 5.38 que muestra las opciones de respuesta, así como sus respectivos porcentajes.

Figura 5.38. *Motivos del final seleccionado (%).*



No existen diferencias estadísticamente significativas en el final seleccionado en función del género ($p=0,477$), pero sí en los motivos esgrimidos para justificar dicho final ($p=0,040$), de modo que los chicos consideran, en mayor medida que las chicas, que el profesor interviene para detener la situación de maltrato; igualmente las chicas creen, en mayor medida que los chicos, que existe un arrepentimiento de la víctima. Por el contrario no hallamos diferencias estadísticamente significativas en función del curso en el tipo de final seleccionado ($p= 0,407$) ni en los motivos

esgrimidos ($p=0,082$) del alumno entrevistado. No obstante, con relación a los motivos, nos gustaría señalar que: a) como apreciamos en la figura 5.40 y en la tabla 5.11, la idea de que existe una reconciliación entre agresores y víctima, va disminuyendo a medida que subimos de curso, de modo que el 20,7% de los alumnos de 3° de EI mencionan esta posibilidad, frente al 10,7% de los alumnos de 3° EP; b) los alumnos de EI, consideran que el profesor interviene para dar cuenta del final seleccionado en menor medida que el resto de los cursos; c) el motivo *es mejor para el juego* es exclusivamente mencionado por los alumnos de EI. Finalmente señalar que estos últimos son los que más dificultades tienen para determinar los motivos del final seleccionado, ya que el 17,2% responde que *no lo sabe*.

Figura 5.39. Razones del final en función del género.

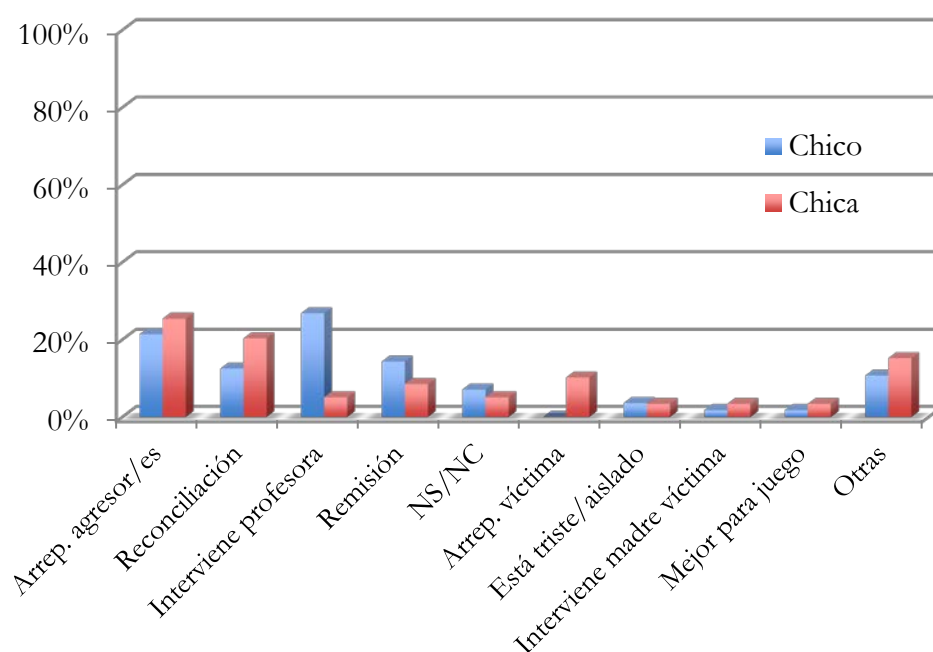


Tabla 5.9. Motivos del final en función del género (%).

	Chico	Chica
Arrepentimiento agresor/es	21,4	26,7
Reconciliación	12,5	20
Interviene profesor/a	26,8	5
Remisión	14,3	8,3
NS/NC	7,1	5
Arrepentimiento víctima	0	10
Está triste/aislado	3,6	3,3
Interviene madre víctima	1,8	3,3
Mejor para juego	1,8	3,3
Otras	10,7	15,1

Figura 5.40. Razones del final en función del curso (%).

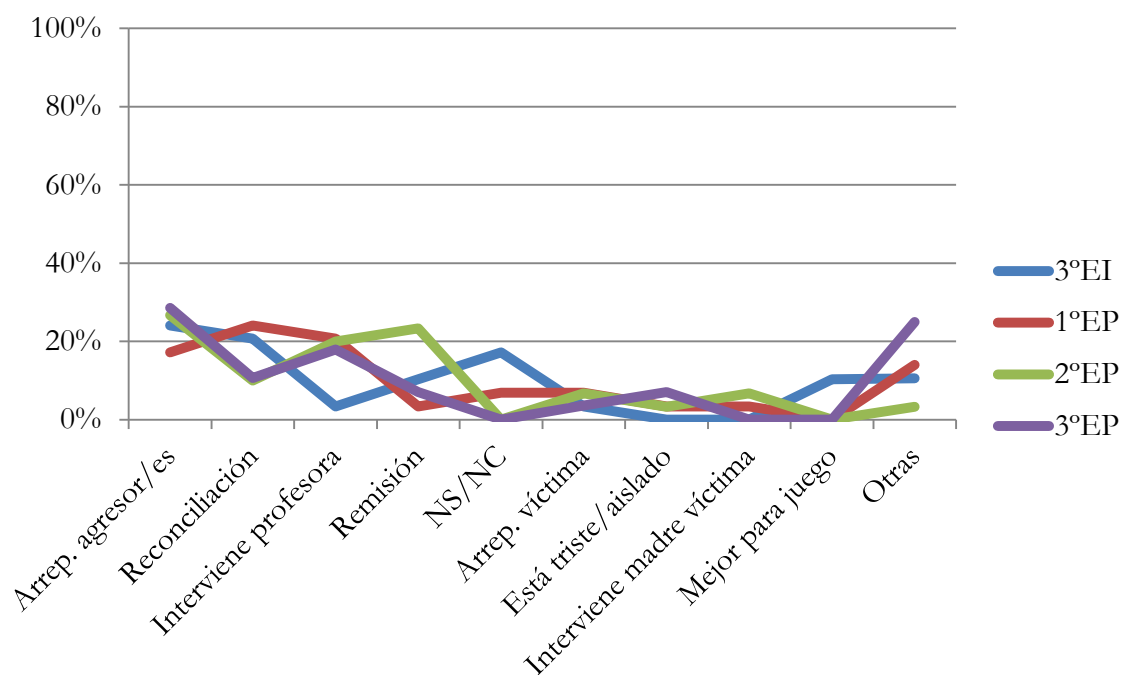


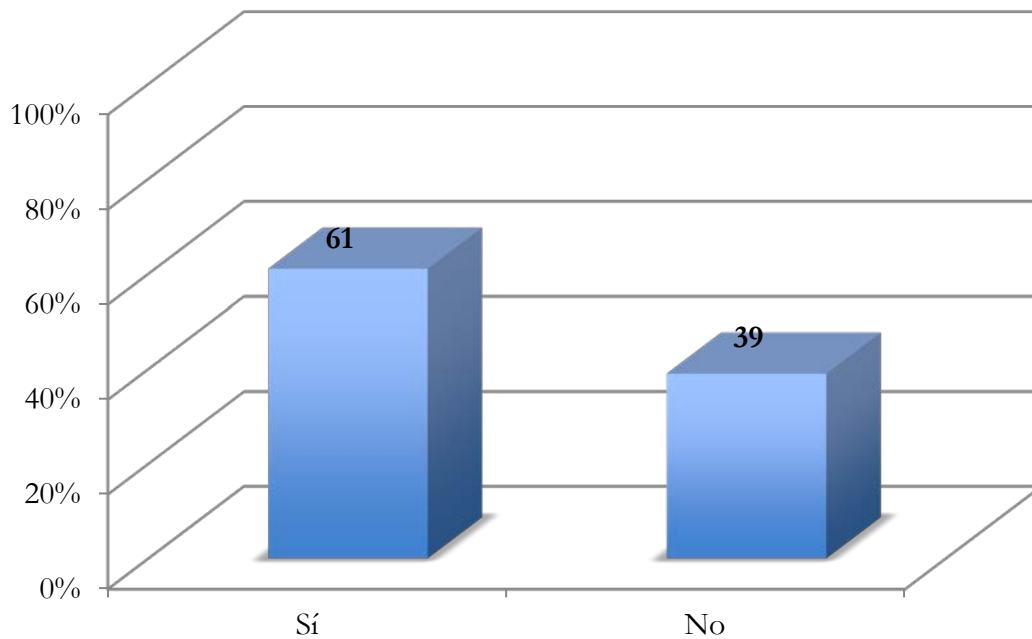
Tabla 5.11. Razones del final en función del curso (%).

Motivos	3°EI	1°EP	2°EP	3°EP
Arrepentimiento agresor/es	24,1	17,2	26,7	28,6
Reconciliación	20,7	24,1	10	10,7
Interviene profesor	3,4	20,7	20	17,9
Remisión	10,3	3,4	23,3	7,1
NS/NC	17,2	6,9	0	0
Arrepentimiento víctima	3,4	6,9	6,7	3,6
Está triste/aislado	0	3,4	3,3	7,1
Interviene madre víctima	0	3,4	6,7	0
Mejor para juego	10,3	0	0	0
Otras	10,6	14	3,3	25

5.6.- Bloque VI. ¿Ha sido el alumno victimizado?

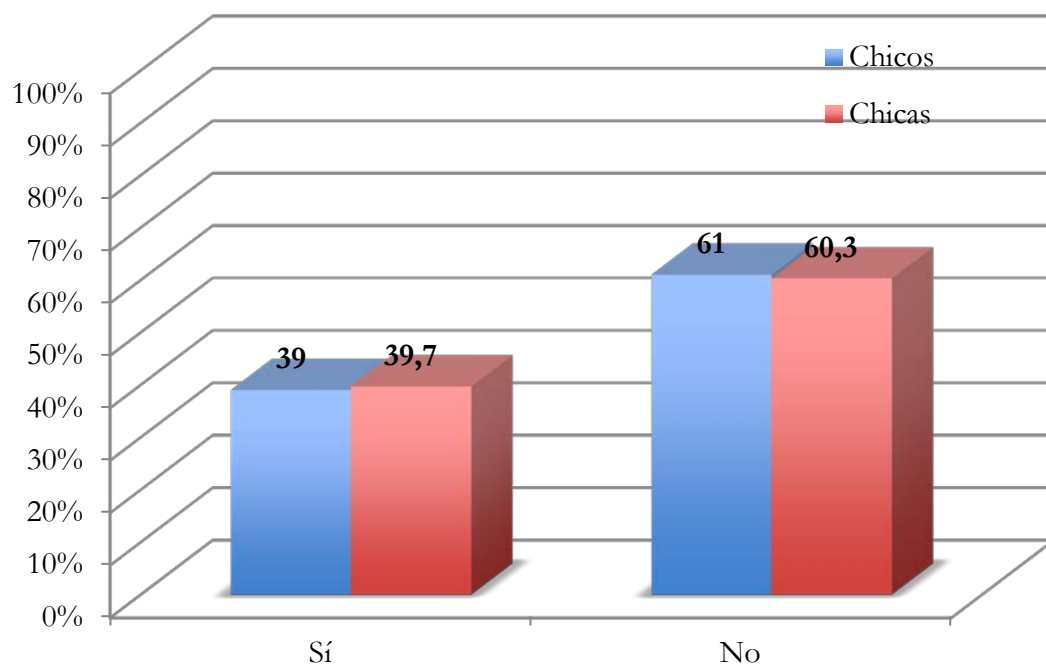
Finalmente, con relación al último bloque se formula una única cuestión: ¿Alguna vez te ha pasado algo parecido? El 61% de los sujetos respondió que sí y el 39% restante no.

Figura 5.41. ¿Has sido victimizado? (%).



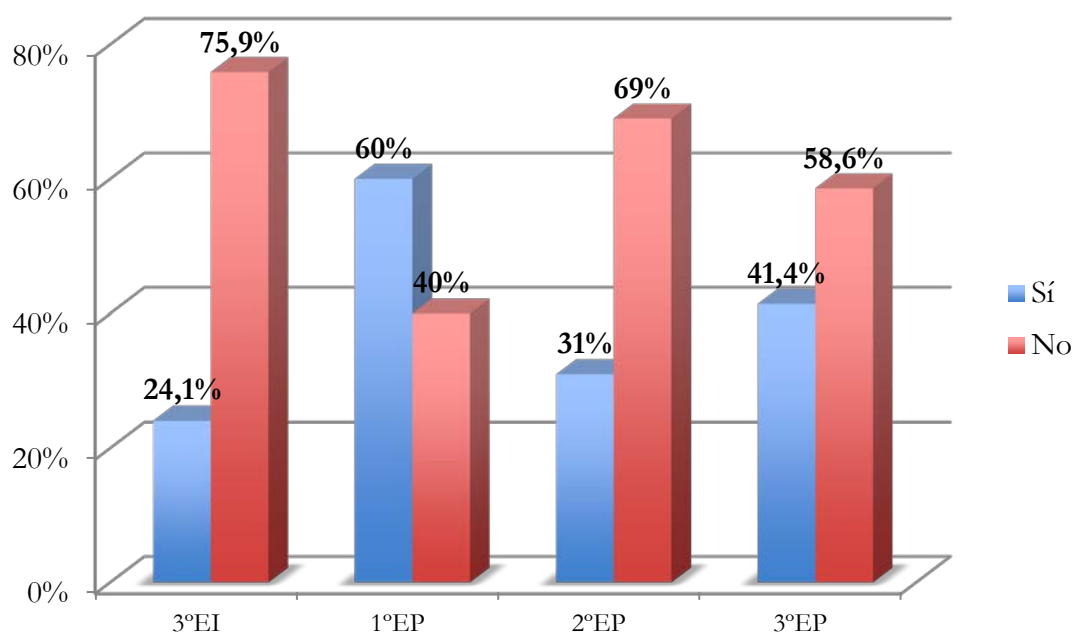
Con relación al género, chicos y chicas han sido igualmente objeto de agresiones, no observándose diferencias estadísticamente significativas entre ellos ($p=0,941$).

Figura 5.42. *Victimizado en función del género (%).*



No obstante, sí hallamos diferencia en función del curso ($p=0,028$). De modo que los alumnos de 1° de Educación Primaria respondieron sí a la pregunta significativamente en mayor medida que el resto de alumnos. Por el contrario, los alumnos menos victimizados, según su propia opinión, fueron los de 3° de EI.

Figura 5.43. *Victimización en función del curso (%).*



CAPÍTULO 6.

Discusión y conclusiones.

Al igual que hicimos en el caso de los resultados, organizaremos su discusión en función de los bloques de preguntas previamente expuestos en el capítulo dedicado a las características metodológicas del estudio.

Para ello a lo largo de este capítulo nos referiremos a los resultados más relevantes obtenidos en nuestro trabajo e intentaremos ponerlos en relación con la información de la que actualmente disponemos sobre el *maltrato entre iguales por abuso de poder* y que hemos presentado en los tres primeros capítulos. Asimismo, siempre que sea posible, intentaremos establecer relaciones entre los resultados hallados en nuestro trabajo y los encontrados en el desarrollado por Del Barrio et al. (2003) (2005), a los que ya nos hemos referido, puesto que existen importante paralelismos entre ambos. Finalmente, extraeremos una serie de conclusiones finales, algunas de la cuales íntimamente ligadas a los objetivos expuestos en el capítulo cuatro dedicado a las características metodológicas.

6.1. Bloque I: Naturaleza del maltrato.

Como hemos podido comprobar, la inmensa mayoría de los alumnos, un 94,2%, reconoce en las escenas representadas una situación prototípica de maltrato entre iguales. Ciertamente, los elementos característicos de este tipo de agresiones, tales como, la intencionalidad, la reiteración y el desequilibrio de poder, no son mencionados de forma explícita, una circunstancia que no nos debe sorprender, puesto que conocemos estudios que ponen de manifiesto que en las definiciones que los alumnos proporcionan sobre este fenómeno, tan solo un cuarto de los mismos alude al desequilibrio de poder y una minoría a los factores de reiteración y la intencionalidad del agresor (Vaillancourt et al. 2008). No obstante, una lectura detenida de sus narraciones, así como de las respuestas que proporcionan a las preguntas formuladas denotan que la mayoría de ellos, incluso los niños y niñas de 5 y 6 años -3º de educación infantil- son capaces de reconocer cuándo un compañero está siendo victimizado.

Si comparamos estos resultados con los hallados en la investigación de Del Barrio et al. (2003) encontramos importantes similitudes. Concretamente estos autores hallaron que el 87,5% de los sujetos de su muestra identificaron las escenas representadas como una situación de maltrato. Tan solo un 12,5% los percibía como episodios agresivos.

Un resultado como este nos da a entender que desde etapas muy tempranas de la escolarización, los alumnos son ya capaces de identificar determinadas situaciones conflictivas como, por ejemplo, el maltrato entre iguales. Este reconocimiento temprano puede ser aprovechado para comenzar a sensibilizar, tanto a los alumnos

como a los profesores especialistas en esta etapa, sobre este tipo de conductas, proporcionándoles estrategias preventivas y de afrontamiento eficaces. Una intervención de esta naturaleza tendría un fuerte carácter preventivo, algo que en muchos casos se echa de menos en los contextos educativos, cuya dinámica y ritmo de trabajo conduce, en muchas ocasiones, a intervenir una vez que el problema se ha instaurado, lo que sin duda disminuye las posibilidades de éxito.

Cuando comparamos las respuestas proporcionadas en función del género, niños y niñas son igualmente capaces de reconocer la situación de maltrato entre iguales representada en el cómic, no existiendo diferencias significativas entre ellos. Un resultado también obtenido en el estudio de Del Barrio et al. (2003). Por el contrario, cuando dicha comparación la realizamos en función del curso, sí que existen diferencias significativas. Los datos muestran que aquellos sujetos de cursos inferiores, concretamente los sujetos que cursan 3º de educación infantil, proporcionan más respuestas categorizadas como *ambiguas* que los sujetos de los otros cursos. Un resultado equivalente obtienen Del Barrio et al. (2003), en el que documentaron que a medida que la edad de los participantes aumentaba, se incrementaba igualmente el porcentaje de sujetos que identificaban las escenas como episodios de maltrato entre iguales.

Desde nuestro punto de vista, estos resultados son esperables, puesto que parece sensato pensar que cuanto menor es el desarrollo cognitivo del alumno, menor es su capacidad para realizar juicios sobre la realidad que les rodea y, por tanto, de discriminar entre un enfrentamiento puntual y una situación de victimización.

Con relación a los motivos que llevan a un alumno o grupo de alumnos a agredir de forma intencional y reiterada a otro, los sujetos entrevistados parecen atribuirlo fundamentalmente a dos razones, a saber, un 37,5% cree que es debido a la *personalidad de los agresores* y un 21,7% a que la víctima es *un alumno/a rechazado/a*. Además, chicos y chicas responden básicamente del mismo modo; tampoco hallamos diferencias en función del curso del sujeto. Por su parte, los motivos esgrimidos por los estudiantes del estudio de Del Barrio et al. (2005), son hasta cierto punto similares a los obtenidos en el nuestro. Estos autores encontraron que el 19% de los sujetos entrevistados atribuían la causa del maltrato a características del agresor, tales como, que eran alumnos que solo querían hacer daño y un 22% a características de la víctima, entre ellas que son sujetos tímidos o que existe algo en su apariencia física. A partir de estas repuestas, podemos realizar la lectura de que, a juicio de los alumnos, la responsabilidad de la conducta agresiva recae o bien sobre el agresor o bien sobre la víctima. Ciertamente, una respuesta de esta naturaleza nos remite a las características de los agresores y las víctimas, aspectos sobre los que nos detuvimos en el primero de los capítulos. Al hablar de los agresores, aludimos a investigaciones que señalan que, al menos un subtipo de ellos, gozan de prestigio social (Junoven y

Galván, 2008), tienen una fuerte motivación por alcanzar un alto estatus en el grupo y pueden llegar a emplear la violencia como instrumento para lograrlo (Toblin, Schwartz, Hopmeyer y Abou-Ezzeddine, 2005). Además, tienen un bajo nivel de empatía y han podido ser objeto de determinados procesos de socialización en los que la agresividad y la admiración de los otros han sido cualidades valoradas; en ocasiones algunos autores han llegado a hablar de sujetos maquiavélicos o con rasgos psicopáticos (Sutton, et al., 1999a y 199b). En cierto modo, por tanto, cuando los alumnos de nuestro estudio dicen que los agresores *son malos*, podría venirnos a la mente este perfil. Aunque somos conscientes de que no todos los agresores responden a estas características, a partir de las respuestas proporcionadas, parece que algunos de estos rasgos son tenidos en cuenta cuando se trata de realizar atribuciones causales. No obstante, debemos tener presente que cuando los sujetos de nuestra muestra emplean el concepto de *maldad*, muy probablemente este no incorpora la misma carga semántica que cuando es empleado por un adulto. Por tanto, no podemos extraer conclusiones definitivas sobre el paralelismo entre las atribuciones causales y las características de los agresores.

Por su parte, la segunda de las respuestas más frecuentes hace referencia a algunas de las características de las víctimas, es decir, aluden al hecho de que en realidad algunas de ellas son alumnos rechazados y esto, a su vez, les lleva a sufrir otro tipo de agresiones. Actualmente, sabemos que el hecho de que un sujeto sea rechazado, es un buen predictor de sufrir otros tipos de agresiones (Salmivalli e Isaac, 2005). Por tanto, la respuesta que proporcionan los sujetos en nuestro estudio, es un reflejo de los datos obtenidos en otras investigaciones. Igualmente, esta respuesta podría remitirnos al perfil de las víctimas, como sujetos con bajo estatus, escasas habilidades sociales, inseguros, etc. (Salmivalli y Peets, 2009; Salmivalli, Peets y Hodges, 2011). No obstante, debemos señalar una vez más que no todas las víctimas responden a este perfil y que existen numerosas variables contextuales que desempeñan un papel activo en la génesis del maltrato entre iguales. Sin embargo, a juzgar por las respuestas que los alumnos de nuestra muestra proporcionan, parece que este tipo de variables no son consideradas a la hora de dar cuenta de por qué un sujeto es victimizado por sus iguales. Por ello, podríamos extraer como conclusión preliminar que el diseño de una intervención debería hacer explícito que el maltrato entre iguales tiene un fuerte componente contextual y que como tal, cuando se produce no se debe exclusivamente a características inherentes a la víctima o al agresor -a veces incluso ni siquiera si una sola de estas características está presente-, sino también a variables situacionales, lo que en última instancia se traduce en que cualquier alumno puede ser una víctima potencial y que puede o no serlo en función de lo que los otros alumnos, es decir, los testigos, hagan, así como otras variables contextuales. Un enfoque de esta naturaleza, podría quizá sensibilizar en mayor medida a los alumnos -y al conjunto de la comunidad educativa-, ya que todos son

víctimas potenciales, logrando de este modo una implicación proactiva ante una hipotética situación de maltrato entre iguales.

No debemos perder de vista los otros motivos aludidos para dar cuenta de la agresión, tales como, ser un alumno nuevo -5%- , diferencias entre alumnos -4.2%- o la envidia/rivalidad -2.5%-. Precisamente estos motivos fueron también mencionados por los alumnos que formaron parte del estudio desarrollado por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010); concretamente, un 32,12% y un 23,02% de las víctimas aludieron a ser envidiado o a ser nuevo en el centro, respectivamente, como motivos principales para dar cuenta de su situación. Por su parte, los agresores señalaron como motivos fundamentales para seleccionar a sus víctimas estar obeso (24,21%), no defenderse (23,96%) o ser un chico que no se comporta como la mayoría (18,6%). Todos estos aspectos remiten al perfil físico y psicológico de las víctimas y no a factores contextuales, una prueba adicional de que es necesario hacer explícitas este tipo de variables para que sean consideradas por el conjunto de la comunidad educativa.

Finalmente, dentro de este primer bloque de preguntas, explorábamos la posibilidad de la existencia de antecedentes, es decir, si los alumnos pensaban que podía haber ocurrido algo previamente entre agresores y víctima para dar cuenta de la actual situación de maltrato. El 53,9% de los sujetos respondieron que seguramente había pasado algo previamente entre los personajes, frente a un 37,4% que consideraba que no existían antecedentes. Al comparar estos resultados con los obtenidos por Del Barrio et al. (2005), encontramos que el 48% de los sujetos de 9 años, el 58% de los 11 años, el 78% de los de 13 y el 61% de los de 15, es decir, una media de más del 61% de los sujetos entrevistados, consideraba que no había pasado nada entre víctima y agresor previamente, un porcentaje superior al encontrado en nuestro trabajo. Estos datos nos muestran que a medida que aumentamos la edad de los sujetos entrevistados, los alumnos tienden a pensar que no es necesario que exista un conflicto previo ente agresor y víctima para dar cuenta de su actual relación y, por tanto, se trata de una agresión injustificada.

Por otro lado, debemos señalar que en nuestro trabajo las respuestas de los sujetos no presentaron variaciones significativas en función del curso, pero sí en función del género, de modo que las chicas pensaban en mayor medida que los chicos que entre víctima y agresor/es debía de haber pasado algo previamente. Una respuesta diferencial de esta naturaleza puede tener diversas interpretaciones no necesariamente excluyentes entre sí.

Como ya hemos mencionado en este trabajo, tradicionalmente se ha considerado el maltrato como un fenómeno de chicos (Smith et al., 1999). Sin embargo, sabemos que cuando tenemos en cuenta las formas más indirectas de agresión, tales como, hacer el vacío o la maledicencia, el porcentaje de chicas implicadas en episodios de maltrato se incrementa de forma ostensible (Crick et al.,

2006). A pesar de esto último, incluso los estudios actuales de prevalencia, como los presentados en el capítulo dos, parecen encontrar que los chicos característicamente están más implicados en estos casos en mayor medida que las chicas. Un resultado de esta naturaleza podría dar cuenta de ese mayor número de chicas, frente a los chicos, que consideran que ha debido de pasar algo previamente entre víctima y agresor. Podría ser que las chicas como grupo tuvieran más dificultades para entender que un compañero o grupo de ellos puede agredir a otro por el mero hecho de alcanzar una determinada posición de fuerza en el grupo o pasar un rato divertido. De hecho, esta causa es mencionada tan solo por el 1,7% de los muestra, siendo más citada por chicos que por chicas, sobre todo los de mayor edad. Por tanto, para poder explicar(se) las escenas representadas en el SCAN-bullying *adaptado*, las chicas han de acudir a la existencia de antecedentes y así dotarlas de sentido. De modo que un 33,9% de los sujetos cree que ha habido un enfrentamiento previo entre víctima y agresores y otro 27,4% cree que la víctima les ha agredido previamente y ahora estos le están devolviendo el golpe. Con relación a los motivos esgrimidos por los sujetos de Del Barrio et al. (2005) encontramos importantes similitudes entre ambos estudios. Concretamente, un 18% de los sujetos considera que la víctima ha debido de hacer algo contra los agresores, un 17% que la víctima ha realizado una acción neutra, pero que ha sido mal interpretada por esto últimos y finalmente un 7% consideraba que existía un conflicto previo entre víctima y agresor. Por tanto, en ambos estudios encontramos explicaciones similares sobre la existencia de antecedentes.

Queremos llamar la atención sobre otro aspecto, a nuestro juicio crítico, relativo a la concepción que los sujetos tienen del maltrato entre iguales. Desde nuestro punto de vista, un razonamiento como el que acabamos de describir, en el que las agresiones se perciben como producto de enfrentamientos previos o acciones previas de la víctima contra los agresores, puede llevar erróneamente a los testigos a pensar que la víctima es en realidad responsable de la agresión que está sufriendo, una idea que contraviene claramente la concepción actual del maltrato entre iguales, que señala que la agresión se produce sin provocación previa de la víctima (IDP-U, 2000). Pensamos que el diseño de un hipotética programa de intervención debe hacer especial hincapié en este hecho, puesto que a partir de los resultados que acabamos de describir una parte de los alumnos cuando presencie una agresión entre iguales, puede llegar erróneamente a la conclusión de que esta es en realidad producto de una acción previa de la víctima, lo que contribuye a inhibir una respuesta de ayuda a la misma y a justificar la conducta de los agresores (Frey, Hirschstein, Snell, Edstrom, MacKenzie y Broderick, 2005).

6.2. Bloque II: Emociones de los personajes.

Uno de los personajes cuya experiencia emocional quisimos explorar fue la víctima. La inmensa mayoría de los alumnos, casi el 80%, respondieron que se sentía *triste*, seguida muy de lejos de otras emociones de signo negativo, tales como, *triste y sola* o *enfadada* con los agresores. Además, de nuevo la mayoría de los alumnos, un 72,2%, identificaron como causa principal de su tristeza *el trato que estaba recibiendo* o porque *no le dejaban jugar*. Por tanto, los alumnos de nuestra muestra reconocieron la aflicción de la víctima, así como su motivo. Si comparamos las respuestas que chicos y chicas proporcionan, hallamos una determinada tendencia con relación a la emoción atribuida a la víctima, de modo que las chicas tienden a mencionar un abanico más amplio de emociones, de modo que citan menos el término *tristeza* y, por el contrario, aluden a otros sentimientos más complejos como, por ejemplo, *triste y sola*. Por otra parte, las respuestas de los sujetos, no se diferencian en función del curso en el que se encuentran.

Cuando le pedimos al alumno que se pusiera en el lugar de la víctima y se imaginase que él/ella era el/la alumno/a maltratado/a, al igual que ocurría en el caso de la víctima, casi un 85% de ellos afirma que se sentiría *triste*, seguido muy de lejos por otras emociones, tales como, *enfadado con los agresores* o *triste y solo/a*. Al preguntar por los motivos, el 71,6% responde que se sentiría así por el trato recibido o porque no podría jugar -12,9%- . Por tanto, cuando comparamos las respuestas proporcionadas con relación a la víctima y con relación a los sujetos en la situación de la víctima, encontramos un importante paralelismo entre ellas.

Por su parte, en el estudio de Del Barrio et al. (2003), el 55% de los sujetos señala que la víctima se siente *rechazada*, el 49% dice que se siente *triste*, seguido muy de lejos de emociones, tales como, *asustada* -13%- , *avergonzada* -13%- , *moles to* -10%- , *enfadado* -7%- y *vulnerable* -5%- . Cuando los autores comparan las respuestas en función del género, observan que en el caso de las chicas, la atribución de *rechazado* aumenta a medida que se incrementa la edad de las alumnas, mientras que en el caso de los chicos esta atribución se mantiene constante, mencionada por el 50% de los sujetos en los tres grupos de edad. Por otro lado, los chicos, a diferencia de las chicas, mencionan que la víctima se siente *vulnerable* y *enfadada*, respuestas muy infrecuentes en el caso de ellas.

A partir de estos resultados, podemos extraer como conclusión que los estudiantes de ambos estudios, incluidos los de menor edad, son capaces de realizar atribuciones emocionales muy similares cuando se les pregunta por el estado de la víctima, aunque los alumnos de mayor edad, los entrevistados en el estudio de Del Barrio et al. (2003), son capaces de realizar discriminaciones o precisiones más sutiles como se observa por el hecho de que mencionan emociones, tales como, sentirse *rechazado*, *avergonzado* o *vulnerable* que no aparecen entre los alumnos de nuestra

muestra. Estos últimos mencionan la *tristeza* como emoción más representativa del estado emocional de la víctima.

Justo un resultado opuesto es el que nos encontramos cuando cuestionamos a los alumnos sobre el sentimiento de los agresores. La mayoría de los sujetos entrevistados, concretamente un 72%, considera que estos se sienten *felices/ contentos*, seguido de otros estados emocionales, tales como, *enfadados con la víctima* o *tristes*. Las causas de su estado residen en el trato dispensado a la víctima o porque ellos, a diferencia de esta, sí pueden jugar. Cuando le pedimos al sujeto que se ponga en el papel de agresor, a diferencia de lo que ocurriría con la víctima con la cual existía una identificación empática, una inmensa mayoría de los sujetos sostiene que tendría un sentimiento negativo, de modo que un 51,3% de ellos se sentiría *triste*, un 17,1% *culpable* y un 1,7% dice que sentiría *pena* por la víctima. Un 5,3% se sentiría *enfadado con los agresores*, y ello a pesar de que le pedimos que se pusiera en su lugar; un dato que puede ser interpretado como un signo de la dificultad mostrada para adoptar este rol. Al preguntar por los motivos de sus respectivos estados emocionales, coherentemente con los porcentajes antes proporcionados, el 75,9% se sentiría así por el *trato dado a la víctima* seguido de *por no dejarla jugar* o *porque perdería amigos*.

Por su parte, Del Barrio et al. (2003) encuentran que el 60% de los sujetos cree que están *contentos*, el 27% *orgullosos*, un 10% *celosos de la víctima*, un 8% *culpables*, otro 8% *enfadados* y finalmente un 4% sienten *indiferencia*. Con la edad se observa una disminución de la atribución de alegría al agresor, aunque no es estadísticamente significativa, mientras que aumenta la atribución de orgullo, hasta el punto de que el 60% de los sujetos de 13 años considera que esta es la emoción que mejor define el estado de los agresores. Las chicas mencionan en menor medida esta emoción, frente a otras, tales como, *culpables*, *envidiosos* e *indiferentes*, menos citadas por los chicos. Por otro lado, cuando preguntan a los alumnos cómo se sentirían si fueran ellos los agresores, el 45% afirma que se sentiría *culpable*, el 17% *contentos*, un 11% *orgulloso*, un 9% *molesto*, un 8% *triste* y un 4% *asustado*. De nuevo los chicos mencionan significativamente más que las niñas la emoción de orgullo, de modo que un 33% de los sujetos de 13 años se sentiría así.

Aunque en nuestro estudio no hallamos diferencias significativas en las emociones atribuidas a las figuras pro-maltrato desde el punto de vista del género ($p=0.995$), ni del curso ($p=0.485$), en ambos trabajos los sujetos atribuyen mayoritariamente una emoción positiva, la de sentirse feliz o contento, a las figuras pro-maltrato por lo que podemos concluir que los alumnos que formaron parte de ambos estudios perciben con claridad que los agresores, a diferencia de la víctima, se divierten con el trato proporcionado a esta última. Igualmente, en nuestro trabajo, así como en el de Del Barrio et al. (2003), los sujetos, aunque minoritariamente en ambos, realizan atribuciones negativas a los agresores, tales como, *culpabilidad*, o *tristeza*. Desde nuestro punto de vista, estas atribuciones podrían ser producto de la

dificultad de los sujetos, especialmente los de nuestro estudio, para descentrarse de su propio estado emocional, es decir, de la dificultad de realizar atribuciones emocionales opuestas a las que ellos mismos sentirían -o están sintiendo- si ejercieran el rol de agresor.

En conclusión, en este bloque de preguntas se ha puesto de manifiesto que los sujetos entrevistados son capaces de ponerse en el lugar de la víctima, identificar sus sentimientos e incluso de empatizar con ella. Por el contrario, los alumnos atribuyen estados emocionales positivos a los agresores y creen que la causa principal reside en el trato dado a la víctima. Sin embargo, y aquí hallamos un dato interesante, no se sentirían como ellos si desarrollasen ese rol, sino todo lo contrario, es decir, mayoritariamente se sentirían tristes, culpables o apenados por el trato dado al compañero.

Estos resultados son considerados como positivos puesto que denotan que contamos con testigos potenciales que se solidarizan con la situación de la víctima y que condenan la acción de los agresores, un elemento esencial de cara al desarrollo de un programa de intervención que tenga como fin transformar a los testigos pasivos como elementos activos, es decir, para que se conviertan en defensores. Debemos recordar aquí que por intervenir a favor del compañero nos referimos, tanto a enfrentarse al agresor para detener la agresión en curso, como a reconfortar a la víctima o informar o animarle a que informe a un profesor (Pöyhönen y Salmivalli, 2009).

Como ya sabemos, el maltrato entre iguales posee un fuerte componente grupal, por lo que el grado de participación de los sujetos es muy variado, pudiendo apreciar roles diversos (Salmivalli et al., 1996), desde el cabecilla que lleva la iniciativa en la agresión, a sujetos que le ayudan o le refuerzan con conductas de admiración. Igualmente, hay sujetos que intervienen a favor de la víctima. Los datos muestran que este grupo de sujetos representan en realidad una minoría, en torno al 17-20% (Salmivalli, et al. 1998) y poseen determinadas características, entre las que podemos destacar que gozan de un buen estatus dentro del grupo, altas expectativas de autoeficacia y empatía (Caravita, et al. 2009). Por su parte, el grupo más numeroso de sujetos es el formado por los testigos pasivos, es decir, alumnos que presencian las agresiones y no intervienen, ni a favor ni en contra de la víctima. Actualmente sabemos que estos sujetos son más sociables y empáticos que los agresores y que admiten que deben intervenir a favor de la víctima, pero sencillamente no saben cómo hacerlo, pues carecen de los conocimientos o habilidades necesarias para ello (Gini, et al., 2008). Precisamente, uno de los elementos esenciales de los programas de intervención consiste en convertir a los testigos pasivos en defensores (Salmivalli, 2010). Por ello, consideramos que los resultados que hemos hallado en nuestro estudio, así como los obtenidos por Del Barrio et al. (2003), suponen un buen punto de partida, ya que muestran que la mayoría de los testigos reconocen la aflicción de la

víctima, sus causas, condenan la conducta de los agresores y la de aquellos que hacen seguidismo. Sobre la base de estos hallazgos, podemos comenzar a trabajar para dotar de recursos a los testigos con el fin de que intervengan a favor del compañero victimizado, ya que parece que está presente el ingrediente principal: la empatía.

6.3. Bloque III: Emociones morales.

6.3.1 ¿Quién se siente culpable y por qué motivo?

Con relación a las emociones morales analizadas, debemos comenzar diciendo que a la pregunta ¿crees que alguno de los personajes de esta historia puede sentirse culpable? casi el 60% de los sujetos consideraban que el cabecilla o todas las figuras pro-maltrato se sentían de este modo, un resultado similar al obtenido por Almeida, del Barrio, van der Meulen y Barrios (2001). Otras respuestas proporcionadas por los alumnos de nuestro estudio señalaban figuras aisladas de las escenas representadas, tales como, el reforzador chica -4,2%-, la testigo amiga -4,2%- o la testigo compañera-1,7%- Con relación a los motivos esgrimidos para dar cuenta de dicho sentimiento, el 75% de los sujetos los atribuye al trato dado a la víctima.

Desde nuestro punto de vista, podemos hacer dos observaciones con relación a estos resultados. Por un lado, existe un consenso bastante amplio entre los alumnos que componen nuestra muestra para señalar a las figuras pro-maltrato, bien en su conjunto o de forma aislada a algunos de sus personajes, como sujetos que se sienten culpables, frente a otras figuras implicadas como, por ejemplo, la víctima y los testigos. Además, los sujetos tienen clara la causa de este sentimiento: el trato dado a la víctima. No obstante, este dato contrasta con otro, el referido a los sentimientos atribuido a las figuras pro-maltrato analizado en el bloque anterior. Debemos recordar que cuando preguntamos a los alumnos cómo creían que se sentían los agresores, más de un 70% respondió que estaban contentos. Por tanto, existe una contradicción entre ambas respuestas, puesto que obviamente un sujeto no puede sentirse culpable y contento al mismo tiempo por el mismo motivo. Desde nuestro punto de vista, una situación de este tipo podría ser producto de la dificultad que tienen los alumnos de nuestra muestra en adoptar el papel de agresor y descentrarse de su propio punto de vista, de modo que al ser cuestionado por la emoción de culpabilidad, respondan pensando en cómo se sentirían ellos si fueran los agresores, en lugar de adoptar plenamente la perspectiva de estos.

Analizada la situación de forma objetiva, ni la víctima, ni los agresores deberían sentirse culpables; la víctima porque es receptora de los ataques y los agresores porque si efectivamente se sintieran de ese modo, dejarían de hacerlo. No obstante, desde nuestro punto de vista, creemos que existiría una figura que sí podría sentir remordimientos por su conducta: los testigos, ya que no intervienen para

ayudar a su compañero. Sin embargo, tan solo un 4,2% de los sujetos señala a la testigo amiga y otro 1,7% a la que hemos denominado testigo compañera como personajes que se sienten de ese modo. En conjunto, los datos obtenidos pueden ser interpretados como indicativos, por un lado, del grado de identificación que la mayoría de los alumnos entrevistados sienten por la víctima y, por otro, como una manifestación de rechazo por la conducta de los agresores.

6.3.2 ¿Quién siente vergüenza y por qué motivo?

Con relación a la segunda de las emociones morales, la vergüenza, las respuestas de los alumnos apuntan mayoritariamente a que es la víctima quien se siente de este modo, concretamente un 35,8%, de nuevo un resultado coincidente con el obtenido por Almeida et al. (2001). No obstante, un porcentaje significativo de sujetos, un 22,5%, considera que ninguno de los personajes incluidos en el cómic se siente así. Más de un 15% de los sujetos cree que las figuras pro-maltrato sienten vergüenza, un resultado que nos recuerda al hallado cuando nos ocupamos de la emoción de culpabilidad.

Al preguntar por los motivos, el 41,9% considera que se debe al trato recibido -cuando señalan que es la víctima la que siente vergüenza- o el 34,4% por el trato dado a la víctima -cuando señalan a otros personajes, generalmente las figuras pro-maltrato-. Por tanto, los datos apuntan a que existen dos tipos de opiniones entre los sujetos con relación a esta emoción. Por un lado, un grupo de alumnos considera que la víctima siente vergüenza por el trato que le están dando los agresores y, por otro, aunque en menor medida, son las figuras pro-maltrato e incluso los testigos, los que se sienten de este modo como consecuencia del trato dado a la víctima. En el caso de que sean las figuras pro-maltrato sobre las que se realiza esta atribución emocional, de nuevo nos encontramos ante un fenómeno similar al hallado en la emoción de culpabilidad: los alumnos tienen dificultades para descentrarse de su propio punto de vista y adoptar el de los agresores, lo que les lleva a atribuirles los sentimientos que ellos mismos tendrían si adoptasen este papel, de lo contrario cómo podríamos explicar esta paradoja: ¿pueden unos sujetos sentirse al mismo tiempo avergonzados y contentos por el mismo hecho: agredir a un compañero?

6.3.3. ¿Quién siente indiferencia y por qué motivo?

Con relación al sentimiento de indiferencia, más de un 70% de los alumnos señala a las figuras pro-maltrato, bien de forma aislada o en su conjunto, como portadores de esta emoción. En este caso, el resultado obtenido contrasta con el hallado por Almeida et al. (2001), cuya muestra atribuyeron no a los agresores, sino a los testigos esta emoción. Con relación a los motivos, aparecen tres razones fundamentales: por el trato dado a la víctima -29,8%-, porque no le afectan los

hechos -20,2%- o simplemente porque no intervienen -11,7%-. Por tanto, en este caso, los alumnos parecen concluir que aquellos sujetos que agreden a la víctima, que no le afectan los hechos o no intervienen, no se sienten implicados emocionalmente en el maltrato infligido a la víctima. En este caso, las respuestas que los alumnos proporcionan no parecen transmitir ninguna contradicción similar a la aludida anteriormente. Desde un punto de vista lógico, parece sensato pensar que aquellos sujetos que agreden o que no se sienten afectados por los hechos, sientan indiferencia ante lo que está sucediendo. Tan solo un sujeto dijo que la víctima se sentía de este modo, concretamente un niño de 1º de EP, una respuesta a todas luces incoherente, algo que no nos debe sorprender dada la temprana edad de los alumnos que componen la muestra de nuestro estudio.

6.3.4 ¿Quién siente orgullo y por qué motivo?

Finalmente, con relación al sentimiento de orgullo, más del 60% de los sujetos señala a las figuras pro-maltrato, bien en su conjunto o individualmente como portadores de este sentimiento. Casi un 50% de los sujetos realiza esta atribución emocional al cabecilla, de nuevo un dato similar al hallado por Almeida et al (2001). Este resultado es plenamente coincidente con las investigaciones a las que hemos aludido cuando hablamos del perfil de los agresores, como sujetos fuertemente motivados por objetivos o metas no materiales, tales como, protagonismo, estatus y admiración por parte del grupo (Junoven y Galván, 2008). Dado este perfil, es coherente pensar que un alumno de este tipo, se sintiera orgulloso ante comportamientos como los mostrados en el cómic, puesto que en última instancia, la violencia es el medio del que se sirven para alcanzar su propósito: tener estatus en el grupo, entendido este como popularidad percibida.

No obstante, no queremos pasar por alto una nueva contradicción: la que existe entre las respuestas proporcionadas a esta pregunta y las que dieron estos mismos alumnos a la emoción de culpabilidad: ¿puede un alumno sentirse culpable y orgulloso al mismo tiempo ante una misma acción, la de agredir a un compañero? Creemos que la respuesta a esta pregunta sería negativa. Si en nuestra conversación con el alumno hubiéramos explicitado este hecho, probablemente este hubiera modificado su respuesta, quizá replanteándosela con relación a la emoción de culpabilidad y los personajes señalados, es decir, no hubiera atribuido a las figuras pro-maltrato el sentimiento de culpabilidad, como hicieron el 60% de los alumnos entrevistados o alternatively, no le hubiera atribuido la emoción de orgullo como hicieron más del 60% .

6.4. Bloque IV: Estrategias de solución.

Con relación a la pregunta ¿qué harías si te pasase lo mismo que a la víctima? Del Barrio et al. (2003) encuentran que un 37% de los sujetos buscaría ayuda en los adultos, un 26% se mostrarían asertivos, es decir, dirían directamente a los agresores que dejaran de agredirle, un 21% evitaría bien a los agresores o los lugares relacionados con el maltrato. Un 20% emplearía una estrategia de adaptación temporal que los autores definen como “*resolver el conflicto adaptándose temporalmente de modo que el yo salga bien parado, aunque después se complete con otra acción distinta, i.e., hacer primero lo que quieren los agresores para informar luego a una tercera parte que ayude a acabar con la situación de maltrato*”. La última de las estrategias de solución consiste en buscar ayuda en otros iguales, mencionada por el 19% de los sujetos.

Cuando comparamos estos resultados con los obtenidos en nuestro estudio, encontramos que más de la mitad de la muestra, el 53,8% de los sujetos, busca ayuda en un adulto, concretamente en la figura del profesor, seguido muy de lejos de otras estrategias, tales como, decirle a los alumnos directamente que cesen sus agresiones, mencionada por un 13,4% de la muestra, enfrentarse a los agresores -11,8%-, buscar amigos alternativos -6,7%-, evitar a los agresores -3,4%-, ignorarlos -3,4%- o incluso perdonarles -2,5%-. Por tanto, parece que en ambos estudios los sujetos entrevistados se inclinan por buscar ayuda en la figura de un adulto. No obstante, esta alternativa es significativamente superior en el caso de los alumnos de nuestra muestra, es decir, cuanto menor es la edad de los sujetos, mayor es la tendencia a emplear como estrategia de solución pedir ayuda al adulto. En el caso concreto de nuestro trabajo esta figura se concreta en el propio tutor/a del alumno. Por otro lado, mientras Del Barrio et al. (2003) encuentran que la estrategia de acudir a un adulto disminuye a medida que aumenta la edad de los alumnos, nosotros no hayamos diferencias entre nuestros alumnos en función del curso ($p=0.133$). Con relación al género, tampoco hallamos diferencias en las estrategias citadas ($p=0.254$), mientras que, por el contrario, Del Barrio et al. (2003), encuentran que las chicas mencionan más que los chicos estrategias del tipo hablar directamente con los agresores -respuesta asertiva-.

A pesar de estas diferencias, nos gustaría destacar la similitud de estrategias citadas por unos y otros sujetos de ambos estudios, ya que en ambas muestras se citan acciones, tales como, *ignorar a los agresores, evitarlos, buscar amigos alternativos* bien para jugar o para pedirles ayuda o dirigirse directamente a los agresores, bien para decirles que dejen de agredirle -*respuesta asertiva*- o enfrentarse directamente a ellos -*confrontación*-.

Estos resultados, especialmente los hallados en nuestro trabajo, contrastan con los obtenidos en otros estudios, por ejemplo, el realizado por la oficina del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) con alumnos de la etapa de educación secundaria obligatoria, en el que las víctimas mayoritariamente se apoyaban en otros iguales y en

menor medida en la familia. Igualmente, en el estudio desarrollado por el Defensor del País Vasco (Ararteko, 2006), tan solo un 3,4% de los alumnos cuenta lo ocurrido al profesor, siendo los iguales y la familia las dos estrategias más empleadas.

No cabe duda de que durante la adolescencia los iguales ocupan un destacado papel (Coleman y Hendry, 2003) que ciertamente no es extensible a otras etapas de la vida como, por ejemplo, los últimos cursos de la educación infantil y los primeros de la primaria. Por tanto, el hecho de que los profesores pierdan protagonismo en la resolución de los conflictos a medida que los alumnos se hacen mayores, a favor de los iguales, puede interpretarse como una tendencia normal en el desarrollo. No obstante, en el segundo de los estudios desarrollado por el Defensor del Pueblo-UNICEF (2007) hay datos que indican que pueden estar presentes otros factores que están contribuyendo a esta pérdida de peso de los profesores en la vida educativa de los alumnos, ya que se halló que un 20% de los alumnos entrevistados creen que los docentes no llegan a saber lo que está pasando y un 6,6% consideraba que simplemente se desentienden del problema; tan solo un 15,3% de las víctimas recibe ayuda del profesor según los propios estudiantes encuestados.

Por tanto, a partir de estos datos podemos concluir que los alumnos que se encuentran en los primeros años de su escolarización ven en el maestro una figura de autoridad, que puede ayudarles si se encuentran en una situación difícil; no obstante, esta percepción va cambiando a medida que los alumnos se hacen mayores, producto seguramente de dos factores, por un lado, el peso que los iguales ganan a medida que los alumnos se acercan a la edad adolescente y en segundo lugar a una pérdida de confianza en los docentes, bien porque no se les percibe con capacidad adecuada para resolver este tipo de conflictos o porque simplemente se desentienden del problema. Debemos tener presente que a medida que los alumnos se hacen mayores, las agresiones directas ceden terreno frente a las indirectas, por lo que su detección es más compleja. Este hecho podría estar en la base de ese 20% de alumnos que considera que los profesores no se percatan de lo que está pasando (IDP-U, 2007).

Este último dato debemos tenerlo muy presente puesto que al hablar de los factores contextuales del maltrato, aludimos al clima de centro, uno de cuyos pilares fundamentales lo constituye el profesorado, lo que se traduce en que la implicación de este colectivo es fundamental para un abordaje exitoso de este tipo de comportamientos. Por ello, debemos tomarnos muy en serio la percepción que los alumnos tienen de los docentes con respecto al fenómeno que nos ocupa, ya que si los alumnos creen que los profesores no se implican, bien por desconocimiento o por cualquier otro motivo, es esperable que las posibilidades de éxito de cualquier programa de intervención se vean, en el mejor de los casos, significativamente disminuidas.

No obstante, incluso en edades tempranas como las analizadas en nuestro estudio, casi un 50% del alumnado entrevistado señala otras opciones diferentes a la

de acudir al profesor, entre ellas, *hablar con los agresores para solucionar las diferencias, enfrentarse a ellos o buscar amigos alternativos*. Estas otras alternativas de respuesta merecen una reflexión aparte; por un lado, respuestas como la de hablar con los agresores para detener la agresión son, desde nuestro punto de vista, estrategias de solución adecuadas en tanto que promueven la autonomía en el afrontamiento de los conflictos. Por el contrario, la estrategia de solución consistente en devolverles el golpe a los agresores, no nos parece una opción tan positiva, puesto que una respuesta de este tipo no nos lleva a una solución pacífica y negociada del conflicto, sino a todo lo contrario, pudiendo conducir a una escalada del mismo.

En conclusión, un hipotético programa de prevención del maltrato entre iguales, debería considerar de forma explícita las diferentes estrategias de solución que los alumnos tienen a su alcance y valorarlas de forma crítica, de modo que estos fueran conscientes de qué se debe o no hacer ante una situación de esta naturaleza.

Finalmente, señalar que cuando comparamos las respuestas proporcionadas en función del género y del curso del alumno, no encontramos diferencias sustantivas a destacar, por lo que el patrón de respuesta descrito parece bastante sólido en todos los cursos estudiados, así como entre los chicos y las chicas.

6.5. Bloque V: ¿Cómo va a terminar la historia?

Cuando le preguntamos a los alumnos cómo creían que esta historia iba a terminar, ciertamente su respuesta denota un importante optimismo, ya que el 75,8% de ellos pensaban que al final agresores y víctima se hacían amigos. Tan solo un 8,3% creían que la víctima hablaría con otro igual, un 6,7% hablaba con un profesor -y ello a pesar de que más del 50% de los alumnos eligieron esta alternativa como estrategia de solución si a ellos les agredieran- y otro 6,7% pensaba que la víctima permanecía sola sentada en un banco.

Además, esta idea sobre el final de la historia constituye una respuesta sólida, puesto que los sujetos respondieron mayoritariamente de este modo con independencia del su género y del curso en el que se encontraban.

No cabe duda de que a medida que los alumnos se hacen mayores, su percepción de los hechos cambia y con ello su optimismo o ingenuidad, según se mire (Delval y Denegri, 2002). El número de sujetos que contempla esta alternativa va disminuyendo a medida que el curso del alumno aumenta.

Al ser preguntado por los motivos del final que ellos mismo han seleccionado, un 24,1% cree que los agresores se arrepienten de su conducta, un 16,4% que hay una reconciliación entre ambas partes, un 15,5% cree que el profesor ha intervenido para solucionar el problema y otro 11,2% considera que simplemente el problema ha remitido. Por tanto, los alumnos proporcionan un amplio abanico de respuestas que pretenden dar una explicación coherente del final de la historia. Ciertamente, a estas respuestas les subyace una concepción optimista de los agresores, ya que casi un

cuarto de los sujetos entrevistados considera que estos se arrepienten de lo que le han hecho a su compañero. Una respuesta de esta naturaleza contrasta con la proporcionada cuando le preguntamos sobre las causas del maltrato, en la que casi un 40% de los alumnos lo atribuyó a la personalidad de los agresores, concretamente muchos de estos alumnos dijeron que eran *malas personas*. Ciertamente, no resulta muy coherente pensar que un grupo de alumnos agrede a otro porque está formado por malas personas y terminen teniendo un ataque de remordimientos que les lleve a disculparse ante la víctima e invitarla a jugar. Creemos que estamos ante una nueva contradicción o, al menos, ligera incoherencia en la interpretación de los hechos.

6.6. Bloque VI: ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?

Con relación a la experiencia personal del alumno, un 61% dice que ha sido objeto de agresiones similares, frente a un 39% que dice que nunca le ha pasado nada parecido. Ciertamente, la proporción de la alumnos agredidos es muy superior a la hallada en los estudios de prevalencia. Como ya hemos comentado al ocuparnos de esta cuestión en el capítulo dos, las cifras de alumnos maltratados suelen presentar importantes oscilaciones en función del estudio analizado, de modo que en el realizado por la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (2010) se halló que un 3,8% de los alumnos eran víctimas, mientras que en otros las cifras se sitúan entre el 8,5-10% (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001; Solberg y Olweus, 2003), en cualquiera de los casos muy alejadas de la hallada en este trabajo. Por ello, no creemos que este dato sea un fiel reflejo de la situación real; ni de los centros educativos, ni de los alumnos entrevistados. Apuntamos a explicaciones alternativas para dar cuenta de esta abultada cifra; cuando preguntamos a los alumnos qué les había ocurrido, la mayoría contaban experiencias aisladas de conflictos que habían tenido con otros compañeros de clase, tratándose en realidad de disputas entre alumnos que no se prolongaban en el tiempo, ni se daba un desequilibrio de poder entre ellos. Por tanto, desde nuestro de punto de vista, los alumnos consideraban como maltrato entre iguales conflictos puntuales que, en realidad, no reunían las características propias de este fenómeno. Un resultado similar al nuestro, en el sentido de que obtenían cifras muy abultadas de maltrato, fue también hallado por Del Barrio et al. (2005). **Estos autores encontraron que un 28% de los sujetos de 9 años, un 45% a los 11, un 42% a los 13 y un 26% a los 15 afirmaron que habían sido objeto de maltrato. En conclusión, parece que cuando a los alumnos de ambos estudios se les pregunta directamente que si alguna habían sido victimizados, las cifras halladas son más altas que las obtenidas en los estudios de prevalencia.**

Estas respuestas de los alumnos nos ponen sobre la pista de una necesidad adicional que debemos considerar de cara al diseño de una intervención: debemos dotar a los alumnos de los instrumentos conceptuales necesarios para discriminar

entre un conflicto puntual y un verdadero caso de maltrato entre iguales. A pesar de que en el cómic mostrado se apreciaban los elementos esenciales, tales como, la reiteración, el desequilibrio de poder y la intencionalidad, esto no fue suficiente para que cuando se les preguntase si a ellos les había pasado algo similar, respondieran según lo visto. En este sentido, ya hemos señalado que Vaillancourt et al. (2008) halló que los estudiantes manejaban un concepto del maltrato entre iguales que raramente incorporaba sus tres elementos característicos. Este hecho provocó que al responder a un cuestionario se obtuvieran resultados diferentes en función de si se les proporcionaba una definición del mismo o no antes de ser cumplimentados. Por ello, en el diseño de un hipotético programa de prevención es necesario hacer hincapié de forma explícita a estos elementos como características definitorias del fenómeno que nos ocupa.

Con relación a la variable género, no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas, un dato no coincidente con los obtenidos en estudios en los que la muestra se componen de sujetos en edad adolescentes, en los que claramente se pone de manifiesto que tanto agresores como víctimas son fundamentalmente chicos (IDP-U, 2007). No obstante, nuestros resultados sí coinciden con los hallados por otros trabajos desarrollados con alumnos de corta edad en los que no se hallan diferencia de género entre las víctimas (Monks et al., 2011).

Finalmente, con respecto al curso, encontramos que los alumnos de 1º de EP fueron los que más agresiones sufrieron; concretamente un 60% de ellos respondieron que alguna vez les había pasado algo similar a las escenas representadas en el cómic. Por el contrario, los alumnos de 3º de EI, fueron los menos victimizados. No obstante, insistimos en que estos datos no reflejan la situación real del maltrato entre iguales, sino que los alumnos aluden a enfrentamientos puntuales con otros iguales.

6.7. Conclusiones.

A partir tanto de los trabajos analizados en esta tesis, como de la propia investigación que hemos desarrollado, nos gustaría realizar una serie de conclusiones a colación de las cuales queremos también extraer implicaciones prácticas. Estas reflexiones finales están a su vez enmarcadas dentro de los objetivos de la investigaciones que fueron detalladas en el capítulo dedicado a las características metodológicas de nuestro estudio.

- a) Una de las primeras reflexiones que queremos realizar hace referencia a la importancia de los iguales en el desarrollo de cualquier persona. Las relaciones de amistad con sujetos del mismo sexo y del opuesto son esenciales para una ontogénesis saludable en el sentido más amplio del término. Ya hemos mencionado que uno de los elementos más distintivos e importantes de este tipo

de relaciones es la horizontalidad (Ortega, 1997). Cuando esta se quiebra, como ocurre en el maltrato entre iguales por abuso de poder, las consecuencias pueden ser muy nocivas para aquellos sujetos en situación de vulnerabilidad. Por ello, los profesionales de la educación tenemos la obligación legal y moral de tomarnos en serio cualquier *denuncia* que nos llegue (O'Neil, Kellnert, Green y Elias, 2012). En algunos casos, una breve conversación con los alumnos implicados será suficiente para comprobar la naturaleza de la agresión y calibrar el tipo de intervención más adecuada. En otros, por el contrario, serán varias las reuniones que debamos mantener con los implicados, con otros profesionales de la educación e incluso con los padres y, a pesar de ello, los progresos serán lentos y costosos. En cualquiera de los casos debemos poner lo mejor de nosotros a pesar de las limitaciones temporales, de la sobrecarga de responsabilidades, etc., que sufrimos como consecuencia, tanto de la dinámica de trabajo que existe en un centro educativo, como de otros factores coyunturales como, por ejemplo, la actual escasez de recursos.

- b) Este trabajo nos ha servido para poner de manifiesto una vez más la importancia y utilidad del empleo de metodologías cualitativas al servicio del estudio este fenómeno. Las entrevistas realizadas a estos 120 alumnos que han formado finalmente nuestra muestra y el análisis de sus respuestas creemos que supone una modesta, aunque interesante aportación a este campo de estudio, que nos ha permitido, por un lado, saber qué piensan los alumnos desde 3º de EI a 3º de EP sobre algunos aspectos relacionados con el maltrato entre iguales y, por otro, considerar aspectos diversos de cara al diseño de un hipotético programa de intervención.
- c) Uno de los objetivos que nos planteamos con esta investigación era saber hasta qué punto el maltrato entre iguales observado en la etapa de educación infantil presentaba elementos que los distinguían del observado en edades posteriores y, por tanto, merecedor de una nomenclatura diferente. Creemos que nuestro trabajo ha contribuido a arrojar algo de luz sobre este asunto y nuestra posición es clara: estamos esencialmente ante el mismo fenómeno, por lo que no consideramos necesario acuñar una nomenclatura específica para referirnos al comportamiento agresivo que se da entre los alumnos de la etapa de educación infantil, pero tampoco podemos obviar las peculiaridades que el fenómeno presenta a estas edades, ya que de lo contrario estaríamos soslayando elementos esenciales de cara al diseño de un eficaz programa de afrontamiento.

- d) Con relación a este último punto, la intervención que realicemos debe poseer una característica fundamental: ha de ser global, es decir, debe contemplar el conjunto de la comunidad educativa, ya que de este modo este tipo de intervenciones tienen mayores probabilidades de éxito (Sullivan, Cleary y Sullivan 2003), frente a aquellas que se centran en aspectos aislados, tales como, la habilidades sociales de los alumnos (Vreeman y Carroll, 2007). Actualmente sabemos que el maltrato entre iguales, aunque ciertamente puede llegar a tener un componente diádico, es sobre todo un comportamiento de grupo que se produce dentro de un contexto determinado, en el que podemos distinguir diversos roles en función de su nivel de implicación. Cuando un alumno o grupo de alumnos agrede a otro, existe un grupo importante de sujetos que simplemente presencian la agresión; actualmente sabemos que su conducta puede resultar determinante de cara a la evolución futura de los acontecimientos. A su vez, la conducta de estos depende entre otros factores, tales como, el clima o cultura del aula y este último a su vez del clima de centro. La actitud que adopten los profesores ante los abusos entre compañeros también es crucial para dar cuenta de los dos factores anteriores. En definitiva, el fenómeno que nos ocupa interactúa con múltiples elementos por lo que se requiere de un enfoque sistémico para un abordaje eficaz.
- e) Otro de los objetivos de nuestro trabajo era determinar a qué edad los sujetos comienzan a identificar los comportamientos de maltrato entre iguales. A partir de los datos que hemos obtenido en nuestra propia investigación, podemos concluir que los alumnos ya desde edades muy tempranas son capaces de identificar situaciones en las que un compañero está siendo agredido sistemáticamente por otro u otros. Este hecho denota que podemos y debemos comenzar a diseñar intervenciones de carácter preventivo desde, al menos, los últimos años de la etapa de educación infantil. A colación de esta última idea, debemos citar la recomendación recogida en el segundo de los informes del Defensor del Pueblo-UNICEF (2007), en la que se señala que en estas intervenciones debemos, por un lado, sensibilizar a alumnos y maestros ante este fenómeno, y por otro, dotarles de recursos para poder identificarlas y afrontarlas de forma adecuada desde diferentes perspectivas, a saber, testigo, víctima y agresor. Con relación a las estrategias de afrontamiento, en nuestro estudio hemos comprobado que una parte significativa de los alumnos durante los primeros años de la escolarización acuden a su tutor/a como principal estrategia de solución. Esta tendencia va disminuyendo a medida que los alumnos se hacen mayores. Los motivos son diversos, pero entre ellos podemos apreciar una pérdida de confianza en las posibilidades de resolución del conflicto por parte del profesorado (IDP-U, 2007). Sin duda, debemos trabajar para que el docente, así como los departamentos de orientación, sean una referencia para los alumnos a lo

largo de toda su escolarización, al mismo tiempo que debemos trabajar para favorecer el aprendizaje, por parte de estos mismos alumnos, de estrategias de afrontamiento adicionales.

- f) De cara a la sensibilización del alumnado, por lo resultados obtenidos en este trabajo y en otros de naturaleza similar (Del Barrio et al., 2003), partimos de una situación positiva ya que, como hemos podido contrastar, los alumnos reconocen los sentimientos de las víctimas, así como sus causas y tienden a identificarse con ellas. Por el contrario, aunque atribuyen mayoritariamente una emoción positiva a los agresores, lejos de identificarse con ellos, los alumnos se sentirían mal consigo mismos si actuaran de ese modo. Este dato puede ser interpretado como un argumento a favor del uso de técnicas de intervención que ahonden en la empatía como instrumento para evitar las agresiones y si estas terminan produciéndose, las víctimas deben ser apoyadas activamente, tanto consolándolas como animándolas a denunciar los hechos, ya que ello contribuye a minimizar el impacto negativo que las agresiones tienen sobre su persona (Erath et al., 2008; Sainio, et al. 2010).
- g) A colación de esta última reflexión, y a partir de las investigaciones revisadas, hemos podido comprobar que la mayoría de los sujetos condenan las agresiones y reconocen que deben intervenir, aunque no saben cómo hacerlo. Ciertamente, cuando los alumnos de nuestra muestra fueron preguntados por lo que ellos harían si fueran victimizados, el abanico de respuestas era amplio, desde contárselo al profesor hasta hablar con los padres de los agresores, pasando por enfrentarse a ellos. No obstante, sabemos que en una situación real de maltrato, pueden darse otros condicionantes que pueden inhibir la respuesta de los alumnos victimizados. Por ello, es esencial dotar de medios instrumentales y conceptuales a las víctimas para disminuir su vulnerabilidad y que puedan afrontar por sí mismas una hipotética situación de maltrato (IDP-U, 2007), así como dotar de estrategias a los sujetos que las presencian para que juntos, testigos y víctimas, actúen de forma coordinada en la misma dirección: detener la agresión.

Igualmente, antes de terminar, nos gustaría realizar algunas reflexiones críticas sobre el trabajo que hemos desarrollado.

- a) Una de las primeras observaciones que nos parece oportuno realizar se refiere al método empleado. Si bien es cierto que una aproximación cualitativa al fenómeno analizado nos aporta información que mediante un enfoque cuantitativo sería más compleja de obtener, esto no es óbice para que el uso paralelo de otras *herramientas*, tales como cuestionarios o incluso entrevistas con los profesores, nos hubieran ayudado a afianzar o matizar los resultados

obtenidos. En este sentido, creemos que hubiera sido enriquecedor, por ejemplo, habernos entrevistado con los profesores y haber analizado sus puntos de vista sobre las cuestiones estudiadas en este estudio.

- b) Una segunda observación hace referencia a la propia adaptación realizada de SCAN-bullying del trabajo de Del Barrio et al (2001, 2003) y Almeida (2005). Sin duda se trata de un excelente instrumento para analizar las representaciones mentales que los alumnos tienen del maltrato entre iguales. Al realizar los ajustes para adaptarlo a las características de nuestra muestra, ciertamente perdimos información; redujimos el número de cuestiones planteadas, así como el número de finales de la historia, pasando de cinco a cuatro; eliminamos el dibujo en el que se veía a la víctima vengándose de sus agresores. Al analizar las respuestas de los alumnos, tuvimos ocasión de comprobar que hasta un 11,8% de los sujetos mencionaban la confrontación/venganza como forma de hacer frente a la situación de maltrato. Visto este dato, quizá hubiera sido deseable haber mantenido los cinco finales, incluyendo la venganza, en lugar de los cuatro finalmente seleccionados.
- c) Una tercera observación se refiere a las características de la muestra. Creemos que hubiera sido enriquecedor tener una muestra de mayor tamaño; ciertamente 120 alumnos es un tamaño muestral aceptable para un trabajo de esta naturaleza, pero un mayor número de alumnos entrevistados hubiera aportado mayor robustez a las conclusiones extraídas. Igualmente los tres C.E.I.Ps que participaron en el estudio eran públicos y pertenecían a la misma localidad madrileña. Muy probablemente, haber incluido centros privados, así como una mayor dispersión y número de colegios, hubiera contribuido a aumentar la representatividad del estudio.

No obstante, a pesar de las observaciones que acabamos de realizar, creemos que a través de esta investigación hemos contribuido modestamente a conocer un poco más lo que piensan sobre el maltrato los alumnos y alumnas escolarizados en los primeros cursos de nuestro sistema educativo. El hecho de que contemos con otros trabajos previos en los que se ha empleado una metodología cualitativa, nos ha servido de gran ayuda en su desarrollo, además de analizar cómo evolucionan las representaciones que los alumnos poseen a medida que estos pasan de curso y se van haciendo mayores. Esta perspectiva nos permite diseñar intervenciones que tengan en cuenta las peculiaridades del alumnado en cada momento. No cabe duda de que el binomio método cualitativo y estudio longitudinal es una combinación tremendamente productiva para comprender fenómenos de naturaleza diversa, como el que nos ha ocupado en este trabajo, desde una óptica evolutiva.

Bibliografía.

- Almeida, A., del Barrio, C., van der Meulen, y Barrios, A. (Mayo, 2001). Children's understanding of emotional determinants for peer bullying-the particular case of self-conscious emotions. 31st *Annual Meeting of the Jean Piaget Society*. Berkely, California.
- Almeida, A.M. T., Caurcel, M. J. y Machado. J. C. (2009). Towards a relational perspective of peer bullying. En W. Craig y D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (pp. 4-25). PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada.
- Alsaker D. F. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *The international handbook of school bullying. An international perspective* (pp. 87-99). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Alsaker D. F. y Nägele, C. (2009). Bullying in kindergarten and prevention. En W. Craig y D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (pp. 230-252). PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada.
- Alsaker, D. F. (2011). Bullying in Kindergarten. Recuperado de: <http://www.education.com/reference/article/kindergarten-bullying/>
- Alsaker, D. F. y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. En J. Junoven y S. Graham (eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York: Guilford Press.
- Alsaker, D. F., y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid: Alianza.
- Alsaker, F. D. (1993b). Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesure ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Alsaker, F. D. y Valkanover, S. (2012). The Bernese Program against Victimization in Kindergarten and Elementary School. *New Directions for Youth Development*, 133, 15–28.
- Alsaker, F. y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 129-163). Madrid: Alianza.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2007). Guía de actuación para el profesorado ante el maltrato entre iguales. En *Protocolos de respuesta para equipos directivos y profesorado*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y Obra Social Caja Madrid. 1-37.
- Ararteko (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe elaborado por E. Martín, J. F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez,

- A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Archer, J (2001). Strategic approach to aggression. *Social Development*, 10(2), 267-271.
 - Baron-Cohen, S, Cox, A, Baird, G, Swettenham, J, Drew, A, Nightingale, N, Morgan, K, & Charman, T, (1996). Psychological markers of autism at 18 months of age in a large population. *British Journal of Psychiatry*, 168, 158-163.
 - Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
 - Belacchi, C., y Farina, E. (2010). Prosocial/hostile roles and emotion comprehension in preschoolers. *Aggressive Behavior*, 36, 371-389.
 - Beran, T. N. (2009). Consequences of being bullied at school. En W. Craig y D. Pepler (Eds.), *An international perspective on understanding and addressing bullying* (pp. 44-66). PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada.
 - Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
 - Bilsky, S. A., Cole, D. A., Dukewich, T. L., Martin, N. C., Sinclair, K. R., Tran, C. V., Roeder, K. M., Felton, J. W., Tilghman-Osborne, C., Weitlauf, A. S. y Maxwell, M. A. (2013). Does supportive parenting mitigate the longitudinal effects of peer victimization on depressive thoughts and symptoms in children? *Journal of Abnormal Psychology*, 122(2), 406-419.
 - Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10(2), 272-274.
 - Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
 - Bonica, C., A. D. H., Fisher, P. H., y Zeljo, A. Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 2003.
 - Bowers, L., Smith, P. K., Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(2), 215-232.
 - Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 355–377). New York: Guilford Press.
 - Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2011). Friendship as process, function and outcome. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. H. Laursen (Eds.), *Handbook of peers, interactions, relationships and groups* (pp. 217-231). New York: Guilford Press.
 - Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement and outcome. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peers relations in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
 - Bushman, B. J., y Anderson, C. A. (2001). It is time to pull plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.

- Busman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). It is time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Child Development*, 79, 13-29.
- Campbell, M. (2010). Research on Cyberbullying. (2006). *Australian Journal of Guidance y Counselling*. 20(2), 3-4.
- Caravita, S., Di Blasio, P. y Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1) 140-163.
- Card, N. y Hodges, V. (2007). Victimization within mutually antipathetic peer relationships. *Social Development*, 16(3) 479-496.
- Chishlom J. L. (2006). Cyberspace Violence against Girls and Adolescent Females. *The Annals of the New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89.
- Coleman, J. C y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Consejo Escolar de Andalucía. (2006). Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_cea/encuesta03.htm
- Coplan, R. J. y Arbeau, K. A. (2011). Peer interactions and play in early childhood. En K. H. Rubin, W. M. Bukowuski y B. H. Laursen (Eds.), *Handbook of peers, interactions, relationships and groups* (pp.143-161) New York: Guilford Press.
- Craig, W. y Pepler, D. (2009.). *An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet Series, vol. I PREVNet: Kingston, Canada.
- Craig, W., & Harel, Y. (2012). Bullying and Bullying others. In C. Currie, C. Zanotti, A. Morgan, D. Currie, M. de Looze, C. Roberts, O. Samdal, O. R. F. Smith y V. Barnekow (Eds.), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behavior in School-aged children (HBSC) study: international report from the 2009/10 survey*. WHO Policy Series: Health policy for children and adolescents, issue 6. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Recuperado de: <http://www.hbsc.org/publications/international/>
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C. Jansen-Yeh, E., y Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27, 254-268.
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

- Crick, N., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Relational and physical aggression forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385.
- Crick, N., Casas, J. F. y Mosher, (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Crick, N., y Dodge, K. (1996). Social information-processing mechanisms o reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dake, J. A., Price, J. H. y Telljohann, S. K. (2003). The nature of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5), 173-180.
- Darley, J. M., y Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- de Villiers, J. (2000). Language and theory of mind: what are the developmental relationships? En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y Daniel J. Cohen (Eds.), *Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (pp. 83-123). Oxford: Oxford University Press.
- Defensor del Pueblo (2000 y 2007). Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez & E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2010). Programación y contenidos de la televisión e internet: la opinión de los menores sobre la protección de sus derechos. Elaborado por E. Ochaíta, M^a A. Espinosa, H. Gutiérrez, M^a J. de Dios y A. Macía por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de: http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1289207058897.html
- del Barrio, C., Almeida, A., Gutiérrez, H., van del Meulen, K., Barrios, A. y Granizo, L. (Sept., 2005). Representaciones acerca del maltrato entre iguales a partir de un instrumento narrativo: *SCAN-Bullying*. IV *Jornadas de desarrollo humano y educación*. Alcalá de Henares, Madrid.
- del Barrio, C., Almeida, A., Van der Meulen, K., Barrios, A., Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: *SCAN-Bullying*. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 63-78.
- del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., Van der Meulen, K., Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares ¿De qué estamos hablando? *Revista de Pediatría y Atención Primaria*, 7, 75-100.
- del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A., (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.

- Del Barrio, C., y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1),5-8.
- Delval, J. (1998). *Lecturas de psicología del niño*. Madrid: Alianza.
- Delval, J. y Denegri, M. (2002). Concepciones evolutivas acerca de la fabricación del dinero. I: Los niveles de comprensión. *Investigación en la escuela*, 48, 39-54.
- Diaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Dirección General de Familia.
- Diaz-Aguado, M. J., Martínez, A. R. y Martín, B. J. (2010). Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación.
- Dijkstra, Linderberg, S. y Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: bullying behaviour of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Egan, S. y Perry, D. (1998). Does self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Estell, D. B., Finkelhor, D., Ormrod, R. K., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2005). Measuring poly-victimization using the Juvenile Victimization Questionnaire. *Child Abuse and Neglect*, 29, 1297–1312.
- Fabes, R. A.; Martín, C. L. y Hanish, L.D. (2011). Children's behaviours and interactions with peers. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peers, interactions, relationships and groups* (pp. 45-62). New York: Guilford Press.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J., y Wolak, J., (2000). Online victimization: a report on the Nation's Youth. <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=188393>
- Forber-Pratt A., J., Aragon, S.R. y Espelage, D. L. (2013). The influence of gang on victimization in one middle school environment. *Psychology of Violence*. Publicación anticipada en línea. Doi: 10.1037/a0031835
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L., MacKenzie, E. P. y Broderick, C. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: an experimental trial of the *Steps to Respect* Program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491.
- Friendship as process, function and outcome. En Kenneth, H. Rubin, William M. Bukowski y Brett Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 217-231). New York: Guilford Press.

- Froschl M. y Sprung, B. (1999). On purpose: addressing teasing and bullying in early childhood. *Young Children*, 54, 70-72.
- Garandeau, C. y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641-654.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during early adolescence. *Child Development*, 67, 2201-2216.
- Gillies-Rezo, S. y Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: kindergarten children's perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8(2), 163-177.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B. y Alotè, G. (2008). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behaviour? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Gini, G., Albeiro, P., Benelli, NB., y Gianmarco, A. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behaviour in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep. Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hawker, D., y Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 441-455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- Hawley, P., H., Little, T., D., y Card, N. A. (2007). The allure of a mean friend: relationship quality and process of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 170-180.
- Herranz Ybarra, Pilar (2002). La interacción entre iguales y la interacción familiar. En P. Herranz y B. Delgado (Coords.), *Psicología del desarrollo y de la educación* (pp. 163-177). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hinde, R. A., y Stevenson-Hinde, J. (1987). Interpersonal relationships and child development. *Developmental Review*, 7, 1-21.
- Howes, C. (2011). Friendship in early childhood. En K. H. Rubin, W. M. Bukowuski y B. H. Laursen (Eds.), *Handbook of peers, interactions, relationships and groups* (pp. 180-194). New York: Guilford Press.
- Huitsing, G., Veenstra, R., Sainio, M., y Salmivalli. (2010). "It must be me" or "it could be them?": the impact of the social network position of bullies and victims on victims' adjustment. *Social Networks*, 34, 379-386.

- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 797-810.
- Junoven, J. y Galván, A. (2008). Peer contagion in voluntary social groups: lessons from research on bullying. En M. J. Prinstein y K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in Children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., y Ho, Y. A. (2008). Social motives underlying disruptive behavior across middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 747–756.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348–351.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. y Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence empathy and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. y Poskipartam E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: connections to bully-victims problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Keith S y Martin ME (2005). Cyber-Bullying: Creating a Culture of Respect in a Cyber World. *Reclaiming Children and Youth*, 13, 224-228.
- Killen, M., Rutland, A., y Jampol, N. S. (2011). Social exclusion in childhood and adolescence. En Kenneth, H. Rubin, Willian M. Bukowski y Brett Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 249-266). New York: Guilford Press.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. y Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Ladd, G. y Kochenderfer, B. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34(6), 1450-1458.
- Ladd, G., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367.
- LaFontana, K., M., y Cillessen, A. H. H., (2008). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: the challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(6), 285-289.

- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: research into cyberbullying and ciber victimisation. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Henio, R., y Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among finnish adolescents: a population-based study. *BMC Public Health*, 12, 1027-1236.
- Lorentz, K. (1966). *On aggression*. New York: Hardcourt, Brace and World.
- Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L., y Hollestein, T. (2006). Social Dynamics in the preschool. *Developmental Review*, 25, 299-327.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C., Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Mellor, A. (1990). Bullying in scotish secondary schools. *Spotlights*, 3, 1-8.
- Menesi, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisen, A., Berne, S., Ortega, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumboholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaudm J. y Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six european countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9). 455-63.
- Monks, C. P., Smith, P. K., y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teachers reports. *Merril-Palmer Quaterly*, 49(4), 453-469.
- Monks, C. P. (2011). Peer-victimization in preschool. En C. P. Monks y I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 12-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C. P. y Coyne, I. (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Ortega, R., y Torrado, E. (2002). Unjustified aggression in pre-school. *Aggressive Behavior*, 28, 458-476.
- Monks, C. P., Smith, P. K. y Swetteham, J. (2005): Psychological correlates of peer victimization in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31, 571-588.
- Monks, C.P. & Smith, P.K. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimization by 5- and 8-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2, 4-14.
- Monks, C.P., Palermiti, A., Ortega, R. & Costabile, A. (2011). Peer-victimisation in preschools: a cross-national comparison of England, Spain and Italy. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 133-144.
- Monks, C.P., Smith, P. K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims, and defenders in preschool: peer, self and teachers reports. *Merril-Pamer Quarterly* 49, 453-469.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Calmaestra, J. y Smith, P. K. (2010). El uso violento de la tecnología: el cyberbullying. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 189-209). Madrid: Alianza

- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K. y Taki, M. (1999). Japan. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee. *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 309-323). London: Routledge.
- Nansel, T. R.; Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Newcomb, A. y Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Nishina, A., Nordhagen, R., Neisen, A., Stigum, H., & Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children. *Child: Care, Health, and Development*, 31, 693–701.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: labels, behaviours and definition in three europeans countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Nordhagen, R., Neisen, A., Stigum, S. y Kohler, L. (2005). Parental reported bullying among Nordic children. *Adolescent Psychology*, 34, 37-48.
- O' Moore AM, Kirkham C & Smith M (1997). Bullying behaviour in Irish schools: A nationwide study. *Irish Journal of Psychology*, 18, 141–169.
- O'Neil, R., Kellner, M. H., Green, S., Elias, M, J. (2012). Effective intervention for bullying. *Principal Leadership*, 56-60.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Washington, DC7: Hemisphere Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwells. [trad. cast. Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998].
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee. *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2007). Olweus Bullying Prevention Program. Standard School Report. USA: Hazelden. Recuperado de: http://www.pdastats.com/PublicFiles/Olweus_Sample_Standard_School_Report.pdf
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000). La violencia escolar: Mito o realidad. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.

- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychological therapy*, 8(2), 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ostrov, J. M. y Crick, N. R. (2006). Editorial: How recent developments in the study of relational aggression and close relationships in early childhood advance the field. *Applied Developmental Psychology*, 27, 189-192.
- Ostrov, J. M. y Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: an observational study. *Social Development*, 13(2), 255-277.
- Ostrov, J., M., Woods, K. E., Jansen, E. A., Casas, J. F., y Crick, N. C. (2004). An observational study of delivered and received aggression, gender and social-psychological adjustment in preschool: “This white crayon doesn’t work...”, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 355-371.
- Pereira, G., Mendonca, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 241–254.
- Perren, S. y Alsaker F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology*, 47(1), 45-57.
- Perren, S. y Alsaker F. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(28), 1-10. doi: 10.1186/1753-2000-3-28
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Glencoe, IL: Free Press.
- Pöyhönen, V. y Salmivalli, C. (2009). New directions in research and practice: focus on defending behaviour. En D. Pepler y W. Craig (Eds.), *Understanding and addressing bullying. An international perspective on understanding and addressing bullying*. PREVNet Series, vol. I (pp.26-43). PREVNet: Kingston, Canadá.
- Pöyhönen, V., Junonen, J., y Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.
- Raskauskas, J. y Stolz, A. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575.
- Rivers, I. Y Smith, P.K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Rivers, I. Noret N. (2010). “I hate u”: finding from a five year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), 643-671.
- Rivers, I., Chesney, T., y Coyne, I. (2011). Cyberbullying. En C. Monks y I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts*, (pp. 211-230). Cambridge: Cambridge University Press.

- Rodkin, P. y Berger, C. (2008). Who bullies who? Social asymmetries by gender. *International Journal of Behavioural Development*, 32(6), 473-485.
- Roland, E. y Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roseth, C. J., Pellegrini, A. D., Bohn, C. M., Ryzin, M. V. y Vance, N. (2007). Pre-schoolers' aggression, affiliation and social dominance relationships: an observational, longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 45, 479-497.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 173–220). New York: Academic Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (pp. 571-645). Hoboken, N. J.: Wiley.
- Rubin, K., Wojslawowicz, J. C., Rose-Krasnor, L., Booth-LaForte, C. y Burgues, K. B. (2006). The best friends of shy/withdrawn children. *Journal of Abnormal Psychology*, 34, 143-157.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huising, G., y Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: a dyadic approach. *International Journal of Behavioural Development*, 18, 1-8.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Peets, K. y Hodges (2011). Bullying. En P. k. Smith y C. H. Hart. (Eds.), *Handbook of Childhood Social Development* (pp 510- 528). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C. (2001a). Feeling good about oneself, being bad to others? Remarks on self-esteem, hostility and aggressive behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 375–393.
- Salmivalli, C. (2011). Bullying. En P. K. Smith, y H. Craig (Eds.), *Handbook of childhood and Social Development* (pp. 510-527). Second Edition. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). “Female aggression” revisited: variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2009). Bullies, victims and bully-ictim relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. En W. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relations, relationships and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C., e Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness and Children's self and peer-perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161-1171.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., y Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.

- Salmivalli, C., Lagerspezt, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behaviour on connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviours associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioural Development*, 28, 246–258.
- Scheithauert, H. Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: age, trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: social perception and social behavior mechanisms. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 290-309). New York: Guilford Press.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Sentse, M., Scholte, R., Samivalli, C. y Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 1009-1019.
- Shakoor, S., Jaffee, S. R., Bowes, L., Oullet-Morin, I., Adreour, P., Happé, F., Moffit, T. E., y Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), 254-261.
- Shariif, S. Y Hoff, D. L. (2009). Lord of the e-flies: school supervision challenges in the virtual islands of cyberspace. En D. Pepler y W. Graig (Eds.), *Understanding and addressing bullying: an international perspective* (pp. 67-96). PREVNET Series, Vol. 1. PREVNet: Kingston, Canada.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Linderberg, S., y Salmivalli, C. (2009). Empirical test for bullies' status goals: assessing direct goals, aggression and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- Smith, P. K. y Morita, Y. (1999a). Introduction. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee. *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 1-4). London: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefhoghe, A. P. D. CON OTROS 17 AUTORES (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature, impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Elee, P. (Eds.) (1999). *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims, and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Smith, P.K. (2011). Bullying in schools: thirty years of research. En C. P. Monks e I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 36-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sticca, F. y Perren, S. (2012). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth Adolescence*. Disponible en internet en: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10964-012-9867-3>. Accedido el 1 de Marzo de 2013.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2003). *Bullying in secondary schools*. London: Sage Publications.
- Sutton, J. Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J. y Smith, P. (2001). It's easy, it works and it makes me feel good. A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10(1), 74-78.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: an approach of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent: a response to Crick and Dodge. *Social Development*, 8, 1.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999a). Bullying and “theory of mind”: a critique of the “social skills deficit” view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117-127.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999a). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Thornberg, R., y Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 35, 475-483.
- Toblin, R., Schwartz, D., Hopmeyer-Gorman, A. y Abou-ezzedine, T. (2005). Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: precursors to internalizing and

- externalizing problems. *Child Development*, 76, 1072–1091.
- Underwood, M. K., Galen, B. R. y Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development*, 10, 248-266.
 - Vaillacourt, T., y Hymel, S. (2006). Aggression and social status: the moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408.
 - Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
 - Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. y Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486-495.
 - Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S., Schäfer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
 - Veenstra, R., Linderberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
 - Veenstram R., Linderberg, S., Munniksman, A., y Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance and rejection: giving special attention to status, affection and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480-486.
 - Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland & E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). Londres: David Fulton.
 - von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, Perren, S. y Alsaker F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: the mediating role of social behaviour. *Journal of School Psychology*, 50, 195-213.
 - von Grünigen, R., Perren, S., Nägele, C. y Alsaker, F. D. (2010). Immigrant children's peer acceptance and victimization in kindergarten: the role of local language competence. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 679-697.
 - Vreeman, R., Carroll, A. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *American Medical Association*, 161, 178-188.
 - Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
 - Whitney I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
 - Williams, K., R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.

- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S. I. y Koot, H., M. (2009). Peer group affiliation of children: the role of perceived popularity, likeability and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, 19(2), 285-303.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 51–58.
- Ybarra M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressors/targets, aggressors and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.